



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**GESTÃO DEMOCRÁTICA: A RELAÇÃO ENTRE PARTICIPAÇÃO
DISCENTE E OS ÍNDICES DE EVASÃO E REPROVAÇÃO EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO DF**

EDUARDO ENGELMANN RODRIGUES

Brasília – DF
2013

EDUARDO ENGELMANN RODRIGUES

**GESTÃO DEMOCRÁTICA: A RELAÇÃO ENTRE PARTICIPAÇÃO
DISCENTE E OS ÍNDICES DE EVASÃO E REPROVAÇÃO EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO DF**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa. Dra. Catarina de Almeida dos Santos.

Comissão examinadora:

Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília – DF
2013

RODRIGUES, Eduardo Engelmann.

**GESTÃO DEMOCRÁTICA: A RELAÇÃO ENTRE
PARTICIPAÇÃO DISCENTE E OS ÍNDICES DE EVASÃO E
REPROVAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DF/**

Eduardo Engelmann Rodrigues: Brasília: UnB. 2013.

Trabalho conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) –
Universidade de Brasília, 2013.

Orientadora: Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos

TERMO DE APROVAÇÃO

EDUARDO ENGELMANN RODRIGUES

Trabalho de Conclusão de Curso defendido sob a
avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos
Orientadora

Profa. Dra. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
Membro Titular – UnB/FE

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz
Membro Titular – UnB/FE

Profa. Dra. Ruth Gonçalves de Faria Lopes
Membro Suplente – UnB/FE

Brasília – DF
2013

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e minha irmã por todo o amor, apoio, confiança e dedicação sem os quais não teria chegado até este momento.

Ao meu avô por desde cedo me incentivar a aprender, por ter cuidado de mim enquanto minha mãe estava fora, por ter me ensinado a ler e escrever e por sempre ter acreditado no meu potencial.

Às minhas queridas Ariel, Malu, Milla e Pretinha pelo carinho e companheirismo de sempre.

Aos meus grandes amigos Brenno Vinícius Martins Henrique, Gustavo Juntolli Vilhena e Yuri Moraes Mota por serem os melhores que eu poderia desejar.

A todos os companheiros de jornada universitária que sofreram comigo durante estes anos, mas que também foram responsáveis por momentos únicos e incríveis. Em especial cito: Anna Carrollina Mendonça, Aline Alves de Almeida, Desuíta de Moraes Rocha, Izabella Lorrayne Santana de Lime e Rafaela Andrade.

À minha orientadora Catarina Almeida pelas broncas, conselhos e abraços tão importantes para a concretização deste trabalho.

Aos professores Cátia Piccolo, Cristiano Muniz, Danielle Xabregas, Fátima Vidal, Maria da Conceição, José Vieira, Ruth Gonçalves e Shirleide Pereira pela significativa participação na minha trajetória.

À Universidade de Brasília por ter propiciado experiências enriquecedoras.

MUITO OBRIGADO.

RESUMO

Este trabalho analisa a participação discente na organização de uma escola de Ensino Médio da Rede Pública do Distrito Federal, levando em consideração o contexto histórico da gestão escolar do DF e os eixos de luta que caracterizam a gestão democrática da educação. Apoiado nas contribuições teóricas de autores como Adilson Cesar de Araújo, Ana Elizabeth M. de Albuquerque, Carolina Soares Mendes, Erasto Fortes Mendonça e Vitor Henrique Paro, analisou-se as considerações dos discentes, da coordenadora, do diretor e do expresso no projeto político-pedagógico sobre alguns dos mecanismos de participação formal da comunidade escolar definidos pela Lei Nº 4.751/2012 (Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil), bem como as relações entre os segmentos e outros espaços em que a gestão democrática se manifesta, buscando fortalecer as discussões sobre este modelo de gestão e evidenciar qual o seu papel na redução dos índices de evasão e reprovação escolar. Quanto aos resultados, destacam-se o impacto da cultura organizacional sobre os índices, a importância das políticas públicas e a participação no contexto da formação para a cidadania.

Palavras-chave: Gestão da escola pública; gestão democrática; participação; evasão escolar; reprovação escolar.

ABSTRACT

This paper analyses the student participation in the organization of a Secondary School of the Rede Pública de Ensino do Distrito Federal [Federal District Public Education Network], taking into account the DF's historical context of school management and the axes of struggle that characterize democratic management of education. From theoretical considerations of authors like Adilson Cesar Araújo, Ana Elizabeth M. de Albuquerque, Carolina Soares Mendes, Erasto Fortes Mendonça and Vitor Henrique Paro, were examined the considerations of students, the coordinator, director and political-pedagogical project on some of the mechanisms of formal participation of the school community defined by local law, as well as relations between segments and other spaces where democratic management manifests, seeking to strengthen the discussions on this management model and highlight what is its role in reducing dropout rates and school failure. As for the results, the impact of organizational culture on the rates, the importance of public policies and participation in the training for citizenship is ratified.

Key words: Management of public school; democratic management; participation; dropout rate; school failure.

LISTA DE SIGLAS

ADP - Avaliação Diversificada desenvolvida pelo Professor
AIESC – Avaliação Individual e Sem Consulta
AIISC – Avaliação Individual Interdisciplinar Sem Consulta
CNTE – Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação
CRESAM – Coordenação Regional de Ensino de Samambaia
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DEM - Democratas
DF – Distrito Federal
CEDF – Conselho de Educação do Distrito Federal
CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEMB – Instituição Pública de Ensino de Brasília
FGV – Fundação Getúlio Vargas
MEC – Ministério da Educação
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PFL – Partido da Frente Liberal
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PR – Partido Republicano
PT – Partido dos Trabalhadores
SAE – Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar
SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal
SINPRO-DF – Sindicato dos Professores do Distrito Federal
UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF – United Nations Children’s Fund

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

GRÁFICO 1 – Motivos para não frequentar a escola 2004.

GRÁFICO 2 – Motivos para não frequentar a escola 2006.

QUADRO 1 – Gestão escolar no DF até 2010

QUADRO 2 – Composição dos Conselhos Escolares

QUADRO 3 – Organização Administrativa da Ipemb

QUADRO 4 – Movimentação da Ipemb em 2007.

QUADRO 5 – Movimentação da Ipemb em 2008.

QUADRO 6 – Movimentação da Ipemb em 2009.

QUADRO 7 – Movimentação da Ipemb em 2010.

QUADRO 8 – Movimentação da Ipemb em 2011.

QUADRO 9 – Movimentação da Ipemb em 2012.

TABELA 1 – Taxa de abandono escolar 2007-2010.

TABELA 2 – Os números do abandono escolar no Brasil (Total) – Ensino Médio.

TABELA 3 – Os Números da reprovação no Brasil (Total) – Ensino Fundamental e Médio.

TABELA 4 – Os números da reprovação no Brasil (Total), DF (Total) e Ipemb – Ensino Médio.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
PARTE I.....	13
MEMORIAL E PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	14
• 1. PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	14
• 2. ESTUDAR PARA QUÊ?.....	16
• 3. PASSAPORTE PARA O PRESENTE.....	18
• 4. PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	20
PARTE II.....	21
INTRODUÇÃO.....	22
JUSTIFICATIVA E PROBLEMA	24
OBJETIVOS.....	25
CAPÍTULO I – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: CONTEXTOS E CONCEITOS.....	26
• 1. CONCEITUAÇÕES DE GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	29
• 2. EIXOS DE LUTA.....	33
• 2.1. ELEIÇÃO PARA DIRETORES NAS ESCOLAS PÚBLICAS.....	34
• 2.1.1. DIRETOR LIVREMENTE INDICADO PELOS PODERES PÚBLICOS.....	35
• 2.1.2. DIRETOR DE CARREIRA.....	37
• 2.1.3. DIRETOR APROVADO EM CONCURSOS PÚBLICOS.....	37
• 2.1.4. DIRETOR INIDICADO POR LISTAS TRÍPLICES OU PROCESSOS MISTOS.....	39
• 2.1.5. ELEIÇÃO DIRETA PARA DIRETOR.....	40
• 2.2. OPOSIÇÃO ÀS RELAÇÕES HIERÁRQUICAS.....	43
• 2.3. DESCENTRALIZAÇÃO NOS SISTEMAS DE ENSINO.....	46
• 2.4. AUTONOMIA.....	50
• 2.5. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	52
• 2.6. PARTICIPAÇÃO.....	54
• 2.6.1. PARTICIPAÇÃO DISCENTE.....	62
• 3. ABANDONO, EVASÃO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	66
• 3.1. OS MOTIVOS DO ABANDONO E DA EVASÃO ESCOLAR.....	67
CAPÍTULO II – A GESTÃO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL.....	71
• 1. O HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL.....	73
• 1.1. A GESTÃO ESCOLAR NO PRIMEIRO CENTRO DE ENSINO PÚBLICO DE BRASÍLIA.....	73

• 1.2. A PARTICIPAÇÃO DA POPULAÇÃO DO DF NAS PRIMEIRAS ELEIÇÕES PARA DIRETOR ESCOLAR EM 1985.....	74
• 1.3. A GESTÃO ESCOLAR NO DF DURANTE A PRIMEIRA METADE DA DÉCADA DE 1990.....	75
• 1.4. A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	76
• 1.5. A IRÔNICA “GESTÃO DEMOCRÁTICA” DE 1999.....	78
• 1.6. A GESTÃO COMPARTILHADA.....	79
• 1.7. QUADRO 1 – GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL ATÉ 2010.....	83
• 2. UMA NOVA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	84
• 2.1. FINALIDADES E PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LEI Nº 4.751/2012.....	89
• 2.2. O RETORNO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DF.....	96
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	99
CAPÍTULO IV – A PARTICIPAÇÃO DISCENTE E OS ÍNDICES DE REPROVAÇÃO E EVASÃO.....	103
• 1. A IPEMB – HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS.....	105
• 2. ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA.....	106
• 3. RELACIONAMENTO HARMÔNICO E PPP.....	108
• 4. O TEMPO ESCOLAR.....	111
• 5. OS ALUNOS.....	114
• 6. O GRÊMIO ESTUDANTIL.....	118
• 7. O CONSELHO ESCOLAR.....	122
• 8. O CONSELHO DE CLASSE.....	125
• 9. OS PROJETOS.....	127
• 10. OS ÍNDICES.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	146
ANEXO I.....	152

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso em pedagogia foi realizado durante o ano de 2013. Sua concepção se deu a partir das vivências do pesquisador no decorrer de sua trajetória no curso citado e também através do contato com diversas bibliografias que lhe despertaram interesse sobre o tema. Neste sentido, busca-se contribuir para o estudo da gestão democrática ao oferecer três frentes de análise sobre a luta por este valioso espaço de participação, tendo como destaque os benefícios ao segmento discente e sua força enquanto elemento de redução dos índices de evasão e reprovação escolar.

A primeira parte deste trabalho se dedica ao memorial do pesquisador, já contemplando suas perspectivas profissionais. Estas informações favorecem a compreensão da trajetória que o levaram ao curso de pedagogia e ao desenvolvimento deste trabalho.

A segunda parte traz a monografia, dividindo-se em introdução, quatro capítulos, as considerações finais e um anexo. O primeiro capítulo trata do contexto da gestão democrática, evidenciando e discutindo alguns de seus principais eixos de luta e também da relação entre a insatisfação do segmento discente e o abandono escolar.

O segundo capítulo trata da luta pela gestão democrática especificamente no Distrito Federal, contemplando um histórico da gestão escolar no DF e o processo de elaboração da Lei Nº 4.751/2012, bem como suas finalidades, princípios e as expectativas em torno desta.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada na pesquisa: a contextualização do lugar e seus sujeitos, as atividades desenvolvidas, os procedimentos utilizados e breve descrição dos diferentes momentos da ida a campo.

O quarto e último capítulo explora as relações dentro de uma escola de Ensino Médio em Brasília, analisando a concepção de participação discente nos discursos dos sujeitos envolvidos, discutindo os dados levantados (sobretudo os que se referem aos índices de evasão e reprovação), dialogando com outros teóricos e trazendo as hipóteses e conclusões do autor.

PARTE I

MEMORIAL E PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

1. PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Não que eu consiga me lembrar, mas mesmo antes de nascer já escutava historinhas fabulosas sobre sapos falantes e um soldadinho de chumbo apaixonado por uma linda bailarina. Estes momentos gostosos são narrados por minha mãe e minha irmã que acrescentam que ouvi-las sempre me acalmava. Estas histórias me acompanharam ainda nos primeiros meses de contato com o mundo social, ouvindo discos com os contos enquanto me divertia com as figuras do móbile dançando sobre meu berço.

Pouca idade e muita informação. Com menos de dois anos numa casa cheia de gente, cheia de bichanos e com televisões sempre ligadas, a linguagem era estimulada por todos os lados. Contam-me os mais próximos que já dava sinais de tagarelice e caminhava de um lado para o outro sempre procurando algo para ouvir ou uma atividade nova para fazer. Observar minha irmã com as revistinhas da Turma da Mônica era o mais comum, e quando ela não lia pra mim, eu esperava que ela acabasse, abria em uma página qualquer e passava um bom tempo imaginando qual a nova aventura da galerinha do Bairro do Limoeiro. Meu avô, que acompanhou meu crescimento e desejo de aprender, logo se muniu de uma antiga e popular cartilha para me ensinar o formato das letras e os sons que elas ganham quando estão acompanhadas: o “Caminho Suave”¹. Também não me lembro dessa fase, mas esta cartilha ainda faz parte da minha vida na figura de meus dois primos pequenos que estão em fase de alfabetização. Certa vez, na casa deles, abri aquele material e me flagrei voltando a ser criança, ligando mentalmente os pontos das letras e sílabas e respondendo as atividades assemelhadas com brincadeiras.

Já conhecia o mundo da escrita quando ingressei nos primeiros anos da educação infantil. Os jogos coletivos e as atividades de colorir me divertiam. Procurava ajudar os coleguinhas e demonstrar que já sabia ler, o que eu achava incrível para a minha idade. Por já possuir esta habilidade desde cedo, as professoras que me acompanhavam sentiam por mim um carinho especial e a minha responsabilidade aumentava, eu queria mostrar que podia atender às expectativas.

¹ Esta cartilha de autoria da educadora Branca Alves Lima (1911-2001) chegou em 2011 na sua 131ª edição, já atualizada no novo acordo ortográfico da língua portuguesa.

Um acontecimento inesquecível, porém, traumático marcou minha alfabetização escolar. Eu já não morava mais em Brasília, acabara de me mudar para Valparaíso/GO e fui estudar em uma escola perto de casa. Era o primeiro dia de aula da turma do Jardim III e a professora estava à frente do quadro ensinando os sons das letras. Cada pergunta que ela fazia era eu quem respondia e ambos estavam ficando impacientes. Eu não via a razão da minha presença, afinal já conhecia aquilo tudo. Foi aí que ela resolveu me chamar ao quadro para um desafio: escrever a palavra “*muito*”. Considerando a nasalização fonética, peguei o giz confiante da resposta e escrevi “*muinto*”. A correção seria suficiente para reparar minha arrogância, mas o que sucedeu a lição de moral foi absurdo. Ignorando estar diante de uma criança – ainda que mimada – a professora zombava me chamando de *espertinho*, incentivando o restante da turma às gargalhadas. Não por este motivo – já que não contei para ninguém –, mas deixei esta escola menos de um mês depois deste fato. Não tenho nenhuma outra lembrança de lá, mas sei que não chorei, apenas guardei e ainda guardo o momento com um aperto no coração.

Costumeiramente, quando chegava da escola no final da tarde, dividia meu tempo entre brincadeiras com os amigos da rua, a televisão e os já companheiros quadrinhos de Magali, Cascão, Cebolinha e Mônica. As tirinhas da última página são até hoje as minhas preferidas, são curtinhas e engraçadas, mas acho que todos compartilham desta minha preferência.

Quando vejo as crianças de hoje é inevitável não comparar com a minha época. Lembro-me dos ditados escolares, dos pequenos textos que traziam o meu ponto de vista sobre filmes que via durante passeios para o cinema como Tarzan, FormiguinhaZ, Tainá e Vida de Inseto. Surpreendo-me com os bloqueios dos pequenos de hoje e a falta de estímulo para expressarem suas idéias no papel. Seria falta de acompanhamento na escola? Falta de acompanhamento em casa? Ambos? Não sei, mas sou dos que acredita que quanto antes haja liberdade para expressar idéias, mais os indivíduos serão críticos, audazes e capazes de fazer a diferença, uma vez que não repreenderão seus pensamentos e seus sentimentos. Ao realizar observações em escolas, vejo professores lendo histórias e privando seus alunos do contato com as letras e figuras, o que na minha trajetória foi determinante para que eu desenvolvesse o gosto pela leitura e o desejo de descobrir o mundo contido em cada palavra.

O primeiro livro que me foi apresentado pela escola, de acordo com as minhas memórias, foi “O Menino Maluquinho” do Ziraldo. Lembro-me inclusive de ter assistido o filme nos cinemas e de já poder fazer a minha primeira comparação entre os

dois tipos de arte. O livro com frases curtas e gravuras cheias de imaginação foi substituído por uma trama com diálogos ligeiros, novos personagens e aventuras com gosto de meninice.

O tempo foi passando e meu gosto amadurecendo. Leituras mais rebuscadas e histórias mais complexas ocuparam o espaço das tramas infantis e quadrinhos. Agatha Christie, Machado de Assis e DeLaclos compõem as preferências da cabeceira, já tendo sido revisitados e relidos por mais de uma vez. Além destes inesquecíveis, textos acadêmicos, notícias variadas na internet e obras de teóricos da educação têm cada vez mais preenchido meu tempo, contribuindo para o aperfeiçoamento do profissional que escolhi ser.

2. ESTUDAR PARA QUÊ?

Desde criança e até boa parte da minha juventude eu sempre tive motivos para me orgulhar da minha memória. Na minha segunda série, a professora prendia diversos poemas de literários famosos em um varal no fundo da sala para que levássemos para casa e declamásssemos no dia seguinte. Lembro-me de um dia ter escolhido um chamado “A Porta” de Vinícius de Moraes – por mais que hoje minha memória já não tão boa me engane na falsa recordação de que era de Cecília Meireles. Rapidamente decorei cada estrofe antes de dormir e planejava impressionar a turma (e a professora) sem ter que olhar no papel. Por qualquer motivo que não vem ao caso, a professora acabou não solicitando a declamação, mas o fato de eu ter descoberto minha habilidade para decorar as coisas já tinha valido o esforço.

Nesta mesma época, fui escolhido pelos meninos da minha sala como o mais apropriado para participar de um concurso de torta na cara que contaria com representantes de todas as turmas da escola. Era a clássica disputa dos meninos contra as meninas. No sorteio, a minha sala foi a última da competição e lá estava eu, de pé no palanque, com uma mão na orelha e os olhos inquietos. Ora olhava para a coordenadora que ia ler a pergunta, ora para a minha oponente. A pergunta foi: Quanto é duas vezes seis. Enquanto a Natália buscava a resposta em cada um dos dedos de sua mão, raciocinei somando $5+5=10$ e $10+2=12$. Meu artifício também foram as mãos, com a diferença que ao invés de contar cada dedo, somei mentalmente as mão abertas e em seguida os dois dedinhos que sobravam em pé. Estas duas experiências aconteceram em

uma escola pública de Taguatinga Norte e foram importantes para a construção da minha autoconfiança.

Toda essa crença que eu tinha no meu potencial escolar foi alimentada nos anos seguintes. As professoras me adoravam e eu não tinha que estudar muito para passar nas provas, pois novamente a minha boa capacidade para reter informações me trazia o orgulho das notas altas. Até mesmo os exercícios de casa eu deixava de lado para fazer qualquer outro tipo de atividade que me fosse mais interessante. Não foram raros os momentos em que copieei as respostas dos cadernos dos amigos para não ficar com uma anotação na agenda.

Esta rotina de não estudar e mesmo assim tirar boas notas não foi longe. Já na sexta série tive o desgosto da primeira prova com nota vermelha. No ano seguinte, veio a segunda a partir de uma prova de matemática sobre polígonos. Foi aí que um grande amigo meu me disse, em tom de bronca, uma frase da qual jamais esquecerei: *O que caiu na prova foi a mesma coisa que estava no livro. Você não estudou.* Estas palavras me deixaram muito chateado, mas só depois de muita reflexão descobri que esta irritação era comigo mesmo e não com meu amigo.

Apesar de a situação narrada sugerir a interpretação de que a importância de estudar significa tirar uma boa nota nas provas, logo entendi que estudar além da escola significa traçar meu próprio caminho de aprendizagem, permitindo reconhecer quais as estratégias me eram mais pertinentes para a assimilação do conhecimento. Foi neste momento da minha trajetória que passei a fazer sistematizações dos conteúdos em folhas de papel A4 dobradas ao meio. Nasceram aí os meus “resuminhos” que já salvaram vários amigos que só estudavam na véspera – inclusive na faculdade. A principal característica destes instrumentos de estudo ainda é o uso de canetas coloridas, pois acredito que o estímulo visual facilita a organização das ideias.

O terceiro ano do Ensino Médio costuma ser para os jovens um momento de muita angústia, pois é necessário que ali se faça uma escolha que definirá toda uma vida por vir. Comigo não foi diferente. Eu exercia sobre mim uma pressão muito grande, a certeza de que tinha que ingressar na UnB porque era isso que todo mundo esperava que acontecesse e eu não podia desapontar ninguém.

No dia da inscrição decidir marcar comunicação. Gostava de ler, tinha um bom repertório, era curioso e para mim esse perfil significava que eu devia fazer jornalismo. Foi por pouco, mas não passei. A frustração me levou a uma medida extrema: pedi permissão para minha mãe um descanso de seis meses para pensar, relaxar e me libertar

dos sentimentos negativos que pesavam meus ombros. Apesar de preocupada, mas acima de tudo confiante em mim, ela permitiu.

Joguei bastante videogame, saí com os meus amigos e assisti a todos os filmes que poderia. Mas meu tempo estava acabando e eu deveria fazer tomar uma decisão. É fato que na época não tinha metade do conhecimento que tenho hoje sobre orientação profissional, mas minha decisão não foi infundada. Lembro-me que quando criança disse algumas vezes que gostaria de ser professor e já naquela época ouvia comentários desestimulantes sobre a baixa remuneração atribuída à vocação docente. Mais velho, também cheguei a cogitar esta carreira e até comentei isto com uma amiga, mas novamente fui alvo dos comentários de desincentivo, desta vez relacionando meu potencial com profissões socialmente mais valorizadas. O fato é que sempre tive muita facilidade para aprender e, nas experiências que tive dando aulas para os amigos, percebi que também sentia prazer ao ensinar. Foi aí que me decidi pelo curso de Pedagogia e diferentemente do que imaginava todos me apoiaram.

3. PASSAPORTE PARA O PRESENTE

O primeiro semestre na universidade, assim como acredito que deva ser para a maioria das pessoas, foi marcado pela dúvida sobre a escolha e a necessidade de provar para mim e para os outros a minha capacidade. Com relação ao fato de o curso ser frequentado predominantemente por mulheres, não me provocou nenhum constrangimento ou estranheza e ainda hoje me sinto honrado por ter estado com tão boas companhias.

Outro sentimento que me abateu no primeiro semestre foi o de decepção. Algumas disciplinas pareciam não fazer sentido para o que eu estava buscando; eu não concordava (e ainda não concordo) com a atitude de professores que não liam os trabalhos dos alunos; indignava-me com certa professora que julgava seus alunos por não seguirem o mesmo estilo de vida que o seu; e com outra cuja aula não tinha intencionalidade alguma.

Conversei com alguns amigos mais experientes no que diz respeito à vida universitária e todos me disseram que devia continuar, no mínimo, até o final do terceiro semestre antes de cogitar qualquer mudança. Eu também não queria relegar meu esforço e decidi seguir em frente.

As minhas dúvidas foram embora já no segundo semestre. Disciplinas como Pesquisa em Educação I e O Educando com Necessidades Educacionais Especiais me permitiram vislumbrar como poderia ser meu futuro profissional e o peso da responsabilidade que viria com a carreira docente.

Ao final deste semestre deveria fazer a escolha por um Projeto 3. Mesmo tendo afinidade com a área de gestão e políticas públicas, acabei seduzido pelo projeto de Orientação Vocacional Profissional em que tive a oportunidade de desenvolver oficinas e dinâmicas para auxiliar crianças e jovens à autorreflexão e à escolha profissional consciente – questões que estiveram ausentes durante minha trajetória na educação básica.

Desenvolvi pela área um carinho muito especial, podendo posteriormente participar de eventos como a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia e de projetos de extensão como o Observatório da Juventude – UnB. Persisto envolvido na área, trabalhando juntamente com a professora Maria da Conceição em propostas pedagógicas inovadoras de orientação vocacional profissional (OVP), colaborando para o desenvolvimento de práticas que vão além da perspectiva clínica ou do mero foco nos exames vestibulares.

Foi durante o terceiro semestre que tive a oportunidade da minha primeira experiência profissional. Após ser submetido à prova e entrevista, fui selecionado para compor o corpo de estagiários da Coordenação de Classificação Indicativa do Ministério da Justiça, subsidiando na elaboração de relatórios técnicos de obras audiovisuais e ainda consultorias pedagógicas sempre que solicitado. Conhecendo as pessoas com quem trabalhava, acabei percebendo que os perfis escolhidos para compor o quadro de estagiários busca maior diversidade possível. Encontrei feministas, homossexuais militantes, pessoas liberais, mais conservadoras, artistas, adeptos de uma vida saudável, geeks (termo que se refere àqueles que com grande interesse por tecnologias, jogos eletrônicos, jogos de interpretação, e afins), pessoas com filhos. Conhecê-los talvez tenha sido o que de melhor levarei para a vida nesta experiência, pois aprendi com cada um e passei a ter a mente mais aberta para uma série de questões sobre as quais não dava tanta atenção. Ainda hoje mantenho contato com a maioria dos estagiários e com alguns dos servidores também.

A experiência com OVP foi deveras importante, mas apenas consegui me sentir realizado no quinto semestre durante o Projeto 3 – Fase 2 na área de Gestão, Políticas Públicas e tecnologias, podendo através das recomendações de leitura e discussões em

sala descobrir qual seria o meu tema de pesquisa e me apaixonar por ele. Destaco a postura das professoras responsáveis que foram rígidas, compreensivas, claras e preocupadas nos momentos em que precisei que assim o fossem, contribuindo para que a trajetória nesta etapa fosse verdadeiramente produtiva.

No semestre seguinte ingressei no Estágio Curricular Obrigatório, vindo a conhecer a escola que seria o lócus desta pesquisa. Além da gratificante experiência docente, pude validar meu problema e dar início ao levantamento de dados.

Na escola, fui acompanhado a todo o momento pela coordenadora que de pronto respondia minhas questões e ainda versava sobre questões as quais – ao menos naquele momento – desconhecia ou não estava percebendo. Esta abertura concedida me motivou ainda mais a retornar e continuar a investigação.

4. PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Além do concurso para professor efetivo Secretaria de Educação do Distrito Federal, está previsto ainda para este ano o edital para o cargo de Orientador Educacional. Pretendo fazer ambos.

Em agosto de 2013, me classifiquei em 7º no processo seletivo do Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial do Distrito Federal (Senac-DF) para o cargo de Técnico de Formação Profissional. O resultado tem validade de dois anos e levando em consideração que minha trajetória acadêmica esteve em parte dedicada à área de Educação e Trabalho, acredito que esta possibilidade pode ser gratificante.

Penso no mestrado como um caminho natural ao profissional docente dedicado e a pós-graduação certamente está num futuro não muito distante.

Guardo algumas outras ambições, mas estas ainda necessitam de certa experiência de vida para que de fato se tornem planos.

PARTE II

INTRODUÇÃO

Analizando-se o histórico da gestão da escola pública do Distrito Federal (DF), percebe-se que por vezes as instituições estiveram à mercê dos desmandos de seus governantes, podendo ser identificadas algumas poucas experiências das quais se pudesse caracterizar como democráticas. Eis que no final do ano de 2010 a conjuntura política do DF favorece para que os diversos sujeitos e organizações sociais dessem início a uma série de discussões que findou na promulgação da Lei Nº 4.751/2012, base legal do retorno da gestão democrática.

A gestão democrática da educação, no entanto, não se garante apenas através do que expressa o documento, sendo importante a própria instituição repensar seu fazer político-pedagógico e compreender que quando os diversos sujeitos que compõe a comunidade escolar se unem no objetivo de melhorar a qualidade da instituições, esta se fortalece e potencializa suas possibilidades.

Investigar a participação na gestão da escola pública significa, portanto, fornecer elementos para que a efetivação deste direito se concretize na prática, para além do que se descreve nos dispositivos legais ou se professa nos projetos político-pedagógicos. A comunidade escolar, quando esclarecida sobre esta questão, tende a estimular e valorizar cada vez mais o envolvimento em seus mecanismos formais e informais, contribuindo para melhorias na instituição como um todo.

Historicamente a participação dos estudantes na organização da escola esteve deveras relegada, alimentando uma cultura nos profissionais da educação que passam a se considerar como os únicos capazes de pensar e decidir os futuros da instituição em que trabalham. Neste sentido, investigar de que forma se estabelecem as relações entre os segmentos da comunidade escolar e qual o entendimento de participação para estes sujeitos significa analisar até que ponto a escola cumpre seu papel de formação.

O retorno da gestão democrática no DF significa muito mais do que a possibilidade de os estudantes se tornarem componentes de órgãos colegiados. Diversos teóricos da área da educação apontam os benefícios deste modelo para a formação para a cidadania, um valor hoje muito professado no projeto político-pedagógico de diversas instituições, mas que pouco se percebe concretizado em ações efetivas que garantam a sua consecução.

Ainda com relação à participação do segmento discente, verifica-se a influência das relações democráticas em uma questão de grande preocupação, sobretudo no Ensino

Médio, que é o da evasão escolar. Entende-se que quando as relações são mais abertas e o estudante compreende o seu potencial na construção de uma escola que lhe seja satisfatória, corrobora-se para que este se sinta acolhido e atribua maior valor às vivências proporcionadas por este espaço de saber privilegiado, reduzindo, desta forma, as chances de largar os estudos. Mas será que as escolas tem compreensão deste fato?

No estudo da gestão democrática, faz importante ainda compreender quais as principais bandeiras que pautam a luta por este modelo de gestão; quais os desafios impostos por um contexto histórico marcado pelo personalismo e pela exclusão; qual postura deve ser assumida pelos sujeitos para o fortalecimento da autonomia da escola; qual o papel dos órgãos colegiados num contexto democrático; entre outros.

Trata-se, portanto, de uma temática multidimensional, fazendo-se necessário um aporte teórico igualmente rico. Neste trabalho, os principais autores utilizados são: Ana Elizabeth M. de Albuquerque, Erasto Fortes Mendonça, Ilma Passos Veiga, Luiz Fernandes Dourado, Naura Syria Ferreira, Teise de Oliveira Guaranha Garcia e Vitor Henrique Paro.

JUSTIFICATIVA E PROBLEMA

Assinada pelo governador do Distrito Federal no dia 07 de fevereiro de 2012, a Lei Nº 4.751 está perto de encerrar o primeiro mandato de diretores e conselheiros escolares eleitos através do voto direto da comunidade escolar. Trata-se de um mandato curto, um ano apenas, de forma que o potencial da gestão democrática pode não ter sido bem aproveitado por conta desta limitação temporal, podendo até mesmo ter passado despercebido por aqueles que não estão envolvidos em órgãos colegiados.

Esta alegação, no entanto, deverá ser abandonada a partir de 2014, ano em que serão iniciados os mandatos com três anos de duração, devendo a gestão democrática ser entendida não somente como um modelo de administração, mas como um espaço efetivamente participativo de organização da escola, favorecendo o fortalecimento da dimensão política da instituição e concretizando seu objetivo de formação para a cidadania. Isto significa que os segmentos que compõem a comunidade escolar deverão estar plenamente cientes de suas possibilidades e assumir postura condizente com as finalidades e princípios instituídos pela lei.

A base legal se define, portanto, como um instrumento de luta para que a participação – principal aspecto da ação democrática – se efetive dentro da escola, sendo possível combater uma série de obstáculos provenientes dos anos em que alguns segmentos da comunidade escolar – sobretudo o discente – foram colocados à margem dos processos de decisão, ainda que estas decisões os atingissem diretamente.

Neste sentido, analisar a linha do tempo da gestão da escola pública do Distrito Federal, contribui para que se compreenda a concepção de participação que vem sendo historicamente construída e de que forma a desconsideração da contribuição do segmento discente tem colaborado para que a escola lhe pareça desinteressante e desimportante ao ponto de cogitar abandoná-la.

Partindo desse entendimento, define-se o seguinte problema de pesquisa: em que medida a gestão democrática, por meio da participação discente, pode contribuir para a redução dos índices de evasão e reprovação escolar?

OBJETIVOS

1. OBJETIVO GERAL:

- Analisar a gestão democrática buscando compreender como a participação discente pode contribuir para a redução dos índices de evasão e reprovação escolar e em que medida.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar como é percebida a participação do segmento discente na organização da escola em uma instituição pública de Ensino Médio do Distrito Federal;
- Analisar como a escola escolhida concebe, estimula e avalia a participação discente;
- Analisar os dados de abandono e reprovação e sua relação com a gestão democrática.

CAPÍTULO I

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: CONTEXTOS E CONCEITOS

A gestão democrática, definida como princípio da educação nacional na Constituição Federal de 1988, teve sua institucionalização discutida e aprovada em uma conjuntura da política em que a sociedade brasileira lutava pela ampliação dos direitos sociais e pela garantia de que a população pudesse participar dos processos decisórios nos diferentes espaços e instâncias. Em oposição aos anos antecedentes marcados pela repressão e censura que caracterizaram não só o regime militar, mas também os diferentes momentos da organização política do país, a gestão democrática do ensino público fez-se e faz-se presente entre os princípios que enaltecem a pluralidade de ideias, a liberdade de aprender, ensinar e divulgar pensamentos e saberes e a valorização dos profissionais da educação.

O marco legal seguinte para a configuração da gestão democrática enquanto princípio se deu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/1996. Envoltos em dissensos que provocaram a composição de sucessivos substitutivos, seu processo de elaboração questionou qual a concepção e abrangência da gestão que seria admitida nos sistemas de ensino, findando na ampliação do ordenamento constitucional, mas sem, no entanto, explicitar quais as mudanças estruturais garantiriam a condução democrática da escola pública – tais mudanças, segundo a referida lei, tornam-se responsabilidade dos sistemas de ensino, fato que, para Albuquerque (2012), provoca a protelação da iniciativa.

Cortella & Janine (2011, p. 16), em suas reflexões sobre política no cotidiano do Brasil, fazem uso da expressão de autoria do pensador Philippe Destouches para caracterizar a participação da presença política: “Os ausentes nunca tem razão”. Trazendo esta afirmação para o contexto da discussão aqui proposta, evidencia-se a importância da efetiva participação para construção de uma gestão democrática verdadeiramente dedicada à construção de uma escola de qualidade, pois ao reconhecer a significância de cada segmento da comunidade escolar na discussão das questões da instituição, do projeto de educação, da concepção de homem e de sociedade, define-se também o papel da escola e dos indivíduos que se espera formar. Isso significa que tanto a escola tem o dever de estimular a participação da comunidade, quanto seus usuários devem buscar exercer esse direito duramente conquistado.

A luta pela construção e garantia do direito a participação não se limita aos espaços mais amplos, mas também precisa ser travada na esfera local, tendo em vista que gestão democrática não se decreta, ao contrário, se constrói na tessitura da vida cotidiana nas relações entre os indivíduos e o seu fazer político-pedagógico nas instituições. A base legal, no entanto, se faz importante à medida que garante aos indivíduos o direito a participação e lutar pela sua efetivação. Nesse sentido, a Lei Nº 4.751 sancionada pelo então governador Agnelo Queiroz, no dia 07 de fevereiro de 2012, dispondo sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, na qual se caracterizam as finalidades e princípios da gestão democrática, bem como a definição e composição dos órgãos colegiados, a disposição dos seus partícipes, a abrangência da autonomia, os trâmites dos processos eleitorais, as durações dos mandatos, entre outros, faz parte do arcabouço legal de extrema importância para a construção da gestão democrática nas escolas do DF. Como será apresentado mais adiante, tal documento é motivo de vitória para os sindicatos e encarado como avanço no que tange à aproximação de pais, alunos e escola.

É importante salientar que a participação não se limita a integrar conselhos, grêmios e assembleias. Claro que estes mecanismos são de extrema importância, mas o entendimento da práxis democrática compreende também ações cotidianas como, por exemplo, a propositura e associação em projetos, a liberdade na manifestação de ideias, a construção, implementação e o acompanhamento do projeto político-pedagógico. Ratifica-se, portanto, o entendimento de que quanto mais participação, mais próximo se fica da consecução dos objetivos da instituição escolar.

Ainda sobre a participação, cabe dizer que esta está, de acordo com as investigações de Albuquerque (2012), entre os principais eixos de luta em torno da gestão democrática da educação pública, sendo reconhecidos os benefícios a ela atribuídos no que diz respeito ao sentimento de pertencimento dos alunos ao serem responsabilizados pela qualidade da instituição que frequentam; a superação da falácia da formação cidadã, tornando-a realidade prática; e o impacto nos índices de abandono e reprovação.

O presente capítulo tem como objetivo uma contextualização a cerca de algumas das dimensões da gestão democrática. Desta forma, os tópicos a seguir se dedicarão a: O Conceito de Gestão Democrática, os Principais Eixos de Luta (eleição para diretores nas escolas públicas, relações hierárquicas, descentralização nos sistemas de ensino,

autonomia, o projeto político-pedagógico e participação) e a relação entre evasão escolar e a gestão democrática.

1. Conceituações de Gestão Democrática

Vários autores discutem o papel da educação como mecanismo de emancipação. As obras mundialmente conhecidas de Paulo Freire tratam deste vínculo explicitando que é essencialmente a partir da educação que o sujeito tem acesso às informações capazes de conferir-lhe liberdade de pensamento sobre o mundo em que vive. Desta forma, propiciam-se questionamentos e racionalizações a fim de transformações que atendam às perspectivas democráticas. Ferreira (2000a) agrega a esta primazia a importância da participação:

O ideal democrático supõe cidadãos atentos à evolução da coisa pública, informados dos acontecimentos políticos, dos principais problemas, capazes de escolher entre as diversas alternativas apresentadas pelas forças políticas [...]. Talvez se possa dizer que o conteúdo relevante desta relação está na descoberta de que o cerne da participação é a educação, se a compreendermos como arte maiêutica de motivar a construção própria do sujeito social. Desta forma, chegamos também a entender o vínculo da educação com a emancipação. (FERREIRA, 2000a, p. 171)

Interpretando as palavras de Ferreira a partir das reflexões de Cortella e Janine (2011, p. 11), a relação educação e emancipação favorece a formação cidadã na medida em que constitui sujeitos conscientes das determinações pelas quais estão sendo governados. Esta é, portanto, uma das condições imprescindíveis para a condução de uma gestão democrática: os sujeitos que dela fazem parte devem estar conscientes de seus direitos e deveres e de todo o processo que determina sua ação, reduzindo ou até eliminando as possibilidades de dominação por falta de esclarecimento. Devem também estar aptos à construção de novos direitos e ao estabelecimento de novos projetos e ações para que estes direitos sejam efetivados. Ainda sobre esta relação, o Ministério da Educação (MEC) explicita em suas publicações que promover a emancipação faz parte da razão de ser da escola, sendo esta responsável por oportunizá-la:

A função da escola é garantir educação aos estudantes, contribuindo para que se tornem sujeitos, isto é, autores e senhores de suas vidas. Isso significa criar oportunidades para que eles decidam, pensem, tornem-se livres e responsáveis, autônomos, emancipados. (BRASIL, 2004, p. 18)

A palavra *gestão* significa “ação ou efeito de gerir; gerência; administração” (Sacconi, 1996, p. 359). A partir deste conceito, depreendem-se determinadas atividades que se acreditam ser de incumbência da gestão, como: “tomada de decisão, organização, direção [...] impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função,

desempenhar seu papel” (Ferreira, 2000b, p. 306). A gestão escolar é, neste sentido, o corpo de trabalho responsável pela consecução dos objetivos da instituição escolar a partir das atividades de organização, divulgação, discussão, avaliação e decisão de todos os elementos e questões a ela referentes.

A gestão democrática surge, então, como uma prática de gestão escolar orientada à construção coletiva da escola, agregando princípios de compreensão mútua, justiça social, participação, respeito às diversidades, conscientização, compromisso, transparência, responsabilização e formação cidadã.

Assim, pensar a democratização na e da escola implica definir claramente qual a função da escola. [...] Ao refletirmos sobre essa agenda, situamos vínculos e compromissos que norteiam nossas formulações, revelando, desse modo, o alcance e a natureza política e social da gestão democrática [...] e dos processos de participação e decisão. Nessa ótica, a gestão democrática deve ser entendida como um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade da criação e efetivação de canais de participação e aprendizado político e, conseqüentemente, do repensar das estruturas autoritárias [...] visando a sua transformação. (DOURADO, 2004, p. 76 e 77).

Esta forma de administração se contrapõe aos modelos clássicos de materialização tecnicista advindos das propostas científica (Taylor) e gerencial (Fayol), cujas estruturas se caracterizaram por serem extremamente hierarquizadas e inflexíveis, não abrindo “espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade (Ferreira, 2000b, 308)”. Mendonça ao discorrer sobre a importância da luta pela participação e pela construção de uma escola efetivamente democrática discorre que:

Na sua especificidade [...] esta luta está também e particularmente vinculada a uma crítica ao excessivo grau de centralismo administrativo, à rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino, ao superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com o conseqüente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade de ponta do sistema, à separação entre planejamento e execução das atividades educacionais e a exclusão dos agentes educacionais dos processos decisórios. (MENDONÇA, 2000a, p. 92).

O autor citado esclarece ainda que a ênfase tecnicista na administração escolar fundou-se nos discursos que qualificaram a educação como uma prática pautada na neutralidade. Acreditava-se que a partir de uma condução objetiva, científica e calcada no racionalismo econômico seria possível atingir a eficiência e a eficácia. Esta lógica favoreceu a edificação do autoritarismo na escola, centralizando-o na figura do diretor, que se encarregava de mandar, vigiar e punir conforme lhe convinha. A identidade

política da escola, neste sentido, se submetia à manutenção do *status quo* e, por conseguinte, ao fomento da injustiça social.

As práticas tecnicistas passaram a ser alvo frequente de julgamentos que execravam a sua estrutural hierárquica e burocrática. A busca por modelos mais abertos compartilhava do ideal de que para se criar uma sociedade mais justa e democrática, tais princípios deveriam guiar, portanto, o compromisso pedagógico das instituições de ensino, considerando como fator imprescindível a participação da comunidade nos processos de gestão.

Para descentralizar o poder outrora consolidado na figura do diretor, a implantação de órgãos colegiados com atribuições fiscais, deliberativas, consultivas e mobilizadoras surge como principal dispositivo de expressão da gestão democrática. Sobre estes mecanismos de participação os que estão mais frequentemente constituídos nas escolas são: o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, o Grêmio Estudantil e a Associação de Pais e Mestres. As particularidades dos processos eleitorais e os encargos de cada mecanismo serão discutidos mais adiante tendo o DF como recorte, mas já se ratifica a importância de cada um deles para que seja possível a democratização da escola.

Mendonça (2000a) discute a importância dos órgãos colegiados da seguinte maneira:

O colegiado como instância de participação coletiva é visto como uma possibilidade superadora da ordem autoritária, a partir de uma concepção de administração escolar democrática que promova o envolvimento de todos os que atuam direta ou indiretamente no processo educacional. Essa forma de conceber o trabalho da gerência escolar possibilitaria, por consequência, a aproximação não apenas entre os segmentos que atuam diretamente no trabalho educativo – professores, especialistas, auxiliares técnicos e alunos – mas entre a escola e a comunidade, aproveitando as competências específicas e as possibilidades de colaboração de cada um dos grupos e dos indivíduos que venham a compor o colegiado. (MENDONÇA, 2000a, p. 266)

O autor revela, no entanto, ter identificado em suas pesquisas que apesar de os órgãos colegiados comumente deliberarem em favor do bem comum (e não privilegiando tão somente a porção que representam), quando há desarmonia e consequente decisão por maioria, a soberania docente prevalece, possivelmente na força do argumento de compreenderem com mais clareza os processos educativos. Mendonça afirma ainda que muitas vezes o “poder formal [...] não é exercido por falta de

consciência dos conselheiros em relação a esse poder” (2000b, p. 11). Sobre esta relação entre o previsto e o praticado, Ferreira (2000b) discorre:

[...] é realidade [...] que a compreensão teórico-prática da gestão democrática da educação ainda está se fazendo, no próprio processo de construção do projeto político-pedagógico e da autonomia da escola, que embora já seja uma convicção e uma prática em desenvolvimento, ainda não é uma realidade da vida social e profissional. Há que reforçar este valor, seus significados e suas práticas. (FERREIRA, 2000b, p. 308).

As explorações filosóficas de Cortella & Janine (2011) declaram que a luta política não deve ser encarada como evento e nem deve pressupor adversários para que ocorra de fato. Se toda decisão é política, tomá-las tendo em vista a construção de uma sociedade lúcida, questionadora, solidária e justa, honram a cidadania.

A gestão democrática se faz no cotidiano. Suas bases devem se tornar hábito para a construção de um ambiente harmônico e revigorante. Se seus efeitos refletem na instituição como um todo, é em toda ela que deve ser praticada. Ferreira (2000b) discorre, por exemplo, sobre a importância da relação entre gestão democrática e sala de aula:

É a administração se fazendo em ação na sala de aula, por conter “*em germen*” o espírito e o conteúdo do projeto político pedagógico que expressa, democraticamente, os compromissos e o norte da escola através da gestão do ensino, da gestão da classe, da gestão das relações, da gestão do processo de aquisição do conhecimento, pois a escola e a sala de aula estão interligadas de todas as maneiras. (FERREIRA, 2000b, p. 310)

A sala de aula, portanto, reflete a ideologia presente no projeto político-pedagógico e como ambiente virtuoso para a apropriação de cultura e valores, deve refletir ações democráticas que contribuam para a formação de sujeitos avessos à passividade.

Sobre experiências democráticas, Ferreira indica como possibilidade a elaboração de um currículo que contemple “conteúdos e práticas baseadas na solidariedade e nos valores humanos que compõem o construto ético da vida humana em sociedade” (2000a, p. 172). Esta sugestão pode se materializar na forma de palestras, oficinas, grupos de debate, visitas, passeios, minicursos, desenvolvimento de campanhas, eventos temáticos, trabalhos comunitários, projetos diversos e etc. Desta forma, reconhece-se que a sala de aula não é o único ambiente capaz de promover a formação e que a participação na gestão democrática não é atribuição restrita da direção e dos órgãos colegiados.

Quando Ferreira define a gestão democrática como “um valor já consagrado [...], embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social e a prática educacional brasileira [...]” (2000b, p.167), ela alerta tanto para que a discussão deste tema seja contínua, quanto para seu valor quando desenvolvida de maneira adequada. Parte daí a necessidade da investigação dos eixos que conduzem a luta pela gestão democrática da escola pública, uma vez que “são eles que dão sentido às interações, aos discursos, aos confrontos, recriam e desconstroem as concepções” (Albuquerque, 2012, p. 41).

2. Eixos de Luta

As concepções de gestão democrática expressas pelos autores citados no tópico anterior convergem no sentido de ratificar seu potencial enquanto espaço de manifestações e diálogo dos sujeitos da escola, visando a melhoria da qualidade da instituição e a formação para a cidadania. Assemelham-se ainda ao destacarem seu viés político; as relações de poder horizontais, cooperativas e interdependentes; e a qualidade para todos como um de seus princípios norteadores, mas nem sempre foi assim.

O conceito de gestão democrática já esteve fundamentado em uma série de interpretações diferentes, a depender do momento histórico e das forças que fizeram uso da expressão. Leles aponta inclusive que “além dos conceitos construídos nas lutas dos educadores e outros segmentos da sociedade, o termo foi apropriado também pelas elites dominantes” sendo usado, sobretudo, com o objetivo de reforçar o modo de produção capitalista e as posições autoritárias que exercem na sociedade (2007, p.34). O fato é que ao serem identificados “os confrontos contestatórios e as forças antagônicas acerca dos princípios da gestão democrática” (Albuquerque, 2012, p.39), os reclames pela democratização do ensino materializaram eixos de luta que, a partir de seus debates, vitórias, limitações e derrotas, conferiram a esta prática a consagração como um constructo histórico.

Mendonça (2000a) aponta que entre os principais resistentes à implantação de processos de gestão democrática no ensino público estão justamente alguns dos representantes do Poder Público que, temerosos à perda de certa parcela de seus poderes, ainda obstaculizam o estabelecimento e exercício de espaços democráticos rejeitando, por exemplo, a ocorrência de eleições diretas para a definição do corpo gestor da escola.

Outros entraves que podem ser citados dizem respeito à descontinuidade de políticas educacionais; o excessivo grau de burocratização, autoritarismo e falta de tradição democrática dos sistemas de ensino; e a resistência de professores e diretores quanto à aceitação do envolvimento de outros segmentos nas questões pedagógicas e administrativas.

Serão discutidos no decorrer deste capítulo alguns dos eixos de luta identificados como as principais bandeiras que constituíram os interesses, as práticas e concepções defendidas e disputadas pelos diversos grupos, sujeitos, instituições e forças. São estes: a) Eleições de diretores nas escolas públicas; b) Oposição às relações hierárquicas; c) Descentralização nos sistemas de ensino; d) Autonomia; e) Projeto político-pedagógico; f) Participação.

2.1. Eleição para diretores nas escolas públicas

Tem-se registro que mesmo antes da promulgação da Constituição Federal de 1988 – que institucionalizou a gestão democrática no Brasil – já aconteciam em alguns sistemas de ensino a eleição para o cargo de diretor através do voto direto. Leles (2007, p. 42) cita o caso do Distrito Federal que, em 1988, mesmo antes de poderem eleger o próprio governador, seus cidadãos puderam escolher os dirigentes das escolas. Tal acontecimento adveio de acordos e negociações políticas entre o Sindicato dos Professores e as autoridades educacionais com o aval do então governador, Joaquim Roriz, indicado pelo Presidente da República, José Sarney.

Ainda hoje as formas de escolha dos dirigentes das escolas geram discussões e debates que atraem os especialistas das áreas de educação. Isso porque, segundo Mendonça “os mecanismos de provimento do cargo diretor escolar são reveladores das concepções de gestão democrática adotadas pelos sistemas de ensino” (2000b, p. 08).

Durante a década de 1980, a conjuntura política do país foi marcada pela atuação de expressivos movimentos sociais que reivindicaram contra o autoritarismo e a opressão efetivada pelo regime militar de 1964. As exigências pela ampliação dos direitos civis e, por conseguinte, maior participação da sociedade na construção de um Estado democrático, refletiu na concepção de escola e exigiram o repensar das estruturas de poder nestas instituições. Os mecanismos de escolha para o cargo de diretor se tornaram então o principal foco de discussão e embates na luta pela instituição da gestão democrática. O espaço destacado por essa bandeira fez-se tão presente que,

nesta década, tornou-se parâmetro exclusivo, provocando um incorreto entendimento de que para a existência e ocorrência da gestão democrática bastava que se promovessem eleições para o referido cargo, como analisa Mendonça:

[...] a discussão sobre a gestão democrática foi polarizada pela questão da indicação de dirigentes escolares, de tal modo que a luta dos movimentos sindicais pela implantação de processos democráticos da escolha de diretores fez com que a ampla temática da gestão democrática fosse, de certa maneira, reduzida erroneamente a este mecanismo. (MENDONÇA, 2000a, p.172).

O motivo que se atribui à importância destinada à luta pela democratização da escolha dos dirigentes decorre da oposição ideológica quanto à forma em que tradicionalmente esta vinha acontecendo nos sistemas de ensino. Se a gestão democrática passaria a ser reconhecida na Constituição Federal de 1988 como princípio da educação brasileira, supõem-se então que esta deveria influir em todos os espaços da unidade escolar, isto é, a escola deveria ser um espaço genuinamente democrático em todos os seus aspectos. Este entendimento, no entanto, rivalizaria com os interesses dos grupos dominantes que enxergavam a participação da comunidade escolar como um enfraquecimento dos poderes das autoridades políticas estaduais e municipais que, até então, eram responsáveis pela nomeação do encarregado pelo posto de dirigente escolar.

De acordo com pesquisas realizadas por Dourado até o ano de 2001, foram identificadas cinco formas e/ou propostas mais usuais dentre os mecanismos para o provimento do cargo de diretor. São eles:

1) diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios); 2) diretor de carreira; 3) diretor aprovado em concursos públicos; 4) diretor indicado por listas tríplices ou processos mistos; 5) eleição direta para diretor. (DOURADO, 2004, p.74)

2.1.1. Diretor livremente indicado pelos poderes públicos

Compreende-se que no processo de escolha de diretores através da nomeação por governadores e prefeitos os critérios determinantes levados em consideração para tal ato são meramente frutos dos interesses e pressões político-partidárias. A função do gestor escolar é, nesta perspectiva, interpretada essencialmente enquanto cargo de confiança passível de negociação com os correligionários nos municípios (Albuquerque, 2012, p.49). Soma-se a estes fatores o entendimento de que o sentimento de admiração decorrente do *status* inerente a esta posição, serviria ainda como forma de influenciar e

cooptar votos, desviando o diretor de sua função administrativa para configura-se como uma espécie de cabo eleitoral. Sobre esta questão Mendonça (2000a) analisa:

Caracterizada a troca de favores que o clientelismo abarca, é fácil entender a sanha com que os políticos caem sobre a escola pública como braço estendido do Estado nas comunidades onde desejam implantar ou consolidar suas influências. Ter um diretor escolar como aliado e dependente político é ter a possibilidade de deter o controle de uma instituição que atende diretamente parte significativa da população por meio de um contato direto e sistemático. [...] Por isso, não é difícil supor que, tendo em vista a importância da manutenção de relações clientelistas para os políticos descomprometidos com os interesses da maioria da população, tudo o façam para mantê-las, impedindo que regras democráticas para a escolha do diretor escolar sejam instituídas. (MENDONÇA, 2000a, p. 181).

A livre indicação de diretores por representantes do Poder Público caracteriza-se, portanto, como uma modalidade claramente patrimonialista, uma vez que a relação de subordinação estabelecida se dá através de um sentimento de lealdade cuja origem está majoritariamente na dependência de um dos lados. Nesta perspectiva, quando este sentimento de lealdade é rompido por qualquer motivo que seja, o diretor certamente perderá seu cargo, haja vista que da mesma maneira que o governante detém o poder para escolher livremente quem ocupa o cargo, tem também a opção por exonerá-lo quando bem entender.

Durante suas pesquisas, Albuquerque (2012) constatou em diversas regiões do país forte intervenção política quanto às tentativas de substituição do modelo de livre indicação por outro que contemplasse a participação da comunidade escolar durante todo o processo de provimento. Os obstáculos impostos pelas autoridades vão desde pressões políticas, à alegação de inconstitucionalidade, rejeitar projetos de lei, afirmar não existir contingente habilitado, e outros.

Quando o governante escolhe por critérios subjetivos quem será o responsável pela administração de certa unidade escolar em detrimento de uma análise de atitudes, conhecimentos e habilidades, ele está também compactuando com o conservadorismo institucional e até mesmo com o seu retrocesso. Obviamente que a escolha do candidato jamais seria a favor de alguém vinculado a partidos opositores e, desta forma, a escola perde grandes oportunidades de experimentação, de renovação e de atingir outros níveis de autonomia.

2.1.2. Diretor de Carreira

O mecanismo de escolha por diretor de carreira, segundo Dourado (2004), é um método pouco utilizado, mas que pode ser considerado como uma modalidade de indicação política fundamentada nos princípios da meritocracia:

[...] a sua configuração encontrava-se estruturada a partir do estabelecimento de critérios rígidos ou não, sendo o acesso ao cargo de diretor vinculado a critérios como: tempo de serviço, mérito e/ou distinção, escolarização, entre outros. Ao considerar a falta de planos de carreira e as políticas educacionais em curso, tal modalidade, tendo em vista o dinamismo da prática educativa, reforçava na maioria dos casos a manutenção da ingerência e do clientelismo no cotidiano escolar, além da exclusão da comunidade escolar na definição de seu destino. (DOURADO, 2004, p. 74 e 75).

Da mesma forma que o diretor livremente indicado por representantes do Poder Público, a opção pelo diretor de carreira também está associada ao conservadorismo institucional e à manutenção do *status quo*. A insistência por mandatos intermináveis configura-se como entrave para que a escola repense seus valores e a concepção de sujeito que se propõe a formar. A escola precisa se adaptar conforme as demandas sociais, pois ao permanecer estática e impassível, deixa de desempenhar seu papel enquanto instituição voltada “a formação humana [...] em sua ampla dimensão, pessoal e profissional” (Ferreira, 2000b, p. 295). As transformações no mundo moderno compreendem, entre outros, a diversidade e velocidade das informações, a multiplicidade de tecnologias e a transformação das relações sociais e de mercado, cabendo à escola assumir a percepção destes fatores e intencionalmente usá-los para atingir seus objetivos. Entende-se então, que um diretor de carreira empossado sem a necessidade de apresentação de um plano de trabalho, tende a conduzir sua gestão de maneira automática, sem proporcionar mudanças que lhe exijam esforço e que o retirem de uma zona de conforto há tanto construída.

2.1.3. Diretor aprovado em concursos públicos

Uma terceira opção para o provimento do cargo de diretor escolar é a aplicação de concursos públicos entre os candidatos, sendo emitidos diplomas para aqueles que atingirem determinada pontuação considerada adequada aos requisitos que são esperados para um gestor. Este processo foi considerado um grande avanço em comparação com a livre indicação de representantes do Poder Público, uma vez que a

subjetividade passou a ser substituída por um procedimento de critérios impessoais baseado no mérito intelectual e a favor da moralidade pública (Mendonça, 2000a, p. 190). Este mecanismo foi adotado mais significativamente no estado de São Paulo, sendo possível destacar a superação da relação clientelista que vinha predominando anteriormente, a minimização da interferência política-partidária e, por conseguinte, o alcance de um maior nível de democratização da educação.

Apesar do reconhecido progresso, a adoção de concursos públicos para a definição de diretores escolares também foi alvo de pertinentes críticas, como descreve Dourado:

[...] vários interlocutores têm defendido essa tese por se imputar a ela a objetividade na escolha de méritos intelectuais. Por entender que a gestão escolar não se reduz à dimensão técnica, mas, configura-se como ato político, entendemos que essa modalidade reduz o escopo da gestão à rotina das atividades administrativas e burocráticas, secundarizando, desse modo, a compreensão mais abrangente do processo político-pedagógico. (DOURADO, 2004, p. 75).

A crítica do autor, portanto, aponta que a impessoalidade proporcionada por este mecanismo, ao mesmo tempo em que tem seu préstimo por inviabilizar a política da troca de favores, converte o titular do cargo em um profissional essencialmente técnico e burocrático, estando de acordo, neste sentido, com as concepções apolíticas de educação, concebendo-a como uma instituição neutra. O julgamento que se faz à impessoalidade do processo diz respeito, ainda, à impossibilidade de constatação de capacidades práticas do diretor, isto é, de avaliar se este detém o perfil de liderança necessário para lidar com os “processos políticos, administrativos e pedagógicos que se passam no interior da escola” (Mendonça, 2000a, p. 195).

Outra questão levantada contra a adoção de concursos públicos é que, enquanto cargo com estabilidade, estes corroboram para que o empossado assuma uma postura autoritária e descompromissada com os objetivos educacionais. Além disso, a maior dificuldade de exoneração e a inexistência de concorrência constante para o cargo limitam o anseio por mudanças, bem como o sentimento de responsabilização.

Quando a população é impedida de opinar sobre quem considera como mais adequado para assumir o cargo, as chances de descontentamento são maiores. É imperativo que se tenha confiança no diretor escolar, afinal atribui-se a ele papel importante enquanto integrante nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras e no estabelecimento de metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação.

Neste tocante, é necessário que o gestor conheça e entenda as peculiaridades da comunidade e que trabalhe junto com ela para responder às suas urgências.

Discute-se ainda a possibilidade do esgotamento do acesso ao cargo de diretor, uma vez que, por caracterizar-se praticamente como vitalício, outros profissionais da educação que almejassem tal posto deveriam aguardar a abertura de novas vagas ou que alguma aparecesse por razões tais quais aposentadoria, pedido de demissão, falecimento ou raros casos de exoneração. Mendonça (2000, p. 196) aponta esta temática valendo-se do argumento de que por a formação dos profissionais da educação contemplar sua atuação nos diversos espaços e nas múltiplas manifestações do fenômeno educativo é justo que estes possam ter acesso ao cargo de direção – desde que cumprido o requisito do mínimo de tempo de serviço (três ou cinco anos, dependendo da região) e enquanto efetivos do sistema de educação pública.

2.1.4. Diretor indicado por listas tríplexes ou processos mistos

O processo de escolha através da elaboração de listas tríplexes (ou sêxtuplas, em alguns casos), ocorre a partir da mescla de mecanismos. Esta forma de provimento é largamente utilizada para a escolha de reitores de Universidades Federais, caracterizando-se por os diferentes segmentos institucionais serem consultados sobre sua predileção entre os candidatos e os mais bem colocados formam uma lista tríplex cuja decisão oficial é tomada por determinado representante do Poder Executivo (normalmente coadunando com a escolha da comunidade).

Em suas pesquisas, Dourado identificou outros procedimentos correlatos à elaboração das listas:

A indicação por meio de listas tríplexes ou sêxtuplas ou a combinação de processos (modalidade mista), consiste na consulta à comunidade escolar, ou a setores dessa, para a indicação de nomes dos possíveis dirigentes, cabendo ao executivo ou a seu representante nomear o diretor dentre os nomes destacados e/ou submetê-los a uma segunda fase que consiste em provas ou atividades de avaliação de sua capacidade cognitiva para a gestão escolar. (DOURADO, 2004, p. 75).

As principais críticas a este mecanismo dizem respeito principalmente ao fato de que a comunidade escolar não participa inteiramente do processo, sendo que sua preferência por determinado candidato que considere mais adequado para gerir a instituição pode não ter valia alguma se a determinação final quanto ao ocupante do cargo cabe tão somente aos poderes públicos e aos critérios que este manipula.

Mendonça (2000b) chama ainda atenção para que mais uma vez as competências técnicas são privilegiadas em detrimento do perfil do candidato e suas propostas para a melhoria da qualidade do ensino. Esta competência já estaria comprovada, pois, no instante em que este ingressou na carreira através do concurso público, não fazendo sentido ser submetido a outro processo avaliativo para mensurar competências técnicas específicas que compõem apenas parte da natureza do trabalho do diretor. E se o processo seletivo é defendido sob o argumento de ser utilizado para inviabilizar as interferências políticas na indicação dos dirigentes em disputa, o autor afirma há registros de que este mecanismo não tem demonstrado ser eficiente neste sentido.

2.1.5. Eleição direta para diretor

Dentre todos os mecanismos para o provimento do cargo de diretor escolar o mais defendido e reivindicado pelos movimentos sociais e sindicatos dos profissionais de educação é a definição através do voto direto. As argumentações favoráveis a este dispositivo reforçam que a participação da comunidade durante todo o processo de decisão constitui um movimento democrático autêntico. Neste sentido, o eleito assume o cargo ao mesmo tempo em que se apodera do título de representante da expressão comunitária, favorecendo para que os que o elegeram sintam-se responsáveis por acompanhar o mandato e exigir o comprometimento com mudanças significativas para a melhoria da qualidade escolar.

A eleição por voto direto para escolha dos dirigentes escolares por vezes se confundiu com o conceito da própria gestão democrática. Isto aconteceu em um momento em que a luta pela adoção deste mecanismo foi a grande bandeira do movimento de democratização da escola pública. A eleição de diretores com a participação dos segmentos da comunidade escolar é indiscutivelmente uma grande vitória, mas limitar a gestão democrática a este instrumento incorre na ingenuidade de que os processos eletivos não são passíveis de interferências político-partidárias, subestimando a expressão das classes dominantes quanto ao seu objetivo pela manutenção do *status quo*. Sobre este assunto Dourado afirma:

Embora as eleições se apresentem como um legítimo canal na luta pela democratização da escola e das relações sociais [...], é necessário não perdermos de vista as limitações do sistema representativo, numa sociedade de classes assentada em interesses antagônicos e irreconciliáveis. Não queremos, todavia, imputar à eleição, por si só, a garantia de democratização

da gestão [...]. A nosso ver, é fundamental ampliarmos os horizontes da democratização da gestão, enfatizando, conjuntamente, a forma de escolha e o exercício da função, de modo a não incorrerem na pretensa neutralidade frente às modalidades de escolha normalmente autocráticas. Assim, a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso dessa. Nesse contexto, visualizar a eleição como ação terminal é incorrer no equívoco de se negar o caráter histórico do processo, pois a eleição deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outras na luta pela democratização possível das relações escolares. (DOURADO, 2004, p.76)

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a adoção de processos eletivos para o provimento do cargo de diretor escolar se expandiu por todo o território brasileiro – ainda que cada região orientada por legislação própria. Mendonça (2000b) apresenta pesquisa na qual identifica que entre os anos de 1996 e 1998 as eleições já atingiam aproximadamente 53% da totalidade dos sistemas de educação. Em segundo lugar foi constatado o mecanismo de livre indicação por representante do Poder Público (com expressão significativa na região Norte), o que leva a reflexão que mesmo dez anos após a institucionalização da gestão democrática e sua reafirmação enquanto princípio pela Lei 9.394/1996 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda mantinham-se instituições escolares reféns dos desmandos de autoridades do poder público e das relações clientelistas.

Historicamente, no intento de manter influência sobre a escola e seus usuários, determinados representantes do poder público valeram-se de jogos de poder para inviabilizar as eleições de diretores. Devido ao fato de tais reconhecerem a livre indicação para o cargo como um direito próprio aos governantes, concebendo-o como cargo de confiança, a efetivação do mecanismo eletivo significaria prejuízo a sua autoridade e à abrangência de seu poder. Por meio de pressões políticas e outros artifícios, muitas vezes estes triunfaram e mantiveram seu controle sobre as bases do sistema educacional, mobilizando, em alguns casos, os próprios dirigentes das escolas com quem mantinham relação clientelista. A atuação de partidos considerados de esquerda provocou o enfraquecimento deste tipo de arcabouço, uma vez que, em instantes de eleição, assumiam como projeto de campanha a instituição da escolha de diretores por voto direto, enaltecendo o mecanismo para atrair eleitores.

A escolha dos dirigentes escolares a partir de processos participativos, no entanto, já ocorria desde antes da promulgação da Constituição. A partir da instauração da Nova República em 1985, “na onda da ampla participação popular pelas eleições diretas para presidente da República, alguns sistemas estaduais e municipais passaram a

escolher seus diretores por processos eleitorais [...]” (Mendonça, 2000a, p. 202), são citadas como exemplos as cidades de Cuiabá, Porto Alegre, Manaus, Salvador, Florianópolis, Paraíba e Brasília. Com estas experiências foram identificadas diversas variantes com relação aos critérios e procedimentos eleitorais.

a) eleição uninominal ou de lista plurinominal para escolha pelo poder executivo; b) exigência ou não de quorum mínimo para legitimação do processo eletivo; c) o universo das pessoas elegíveis e a presença ou não de pré-requisitos para os candidatos (diploma em habilitação específica de administração escolar, tempo de magistério, aprovação prévia em concurso, etc.); d) a lista dos eleitores, considerando alternativas como a eleição eleitoral restrito como o Conselho de Escola, por meio de voto proporcional dos vários setores envolvidos (docentes, funcionários, alunos e pais) ou através de voto universal; e) articulação do cargo de diretor eleito com uma carreira do magistério; f) a duração do mandato do diretor eleito e as normas relativas à recondução a novos mandatos (Paro (1994:98) apud MENDONÇA, 2000, p. 203).

Entende-se que um dos empecilhos para a fundamentação da gestão democrática reside na falta de clareza de documentos nacionais quanto ao significado e as características deste tipo de gestão, propiciando interpretações frouxas e a serviço de interesses particulares. A Lei Nº 9.394/1996 transfere esta responsabilidade para os sistemas de ensino que se encarregarão de fazê-lo de acordo com as peculiaridades de cada região e tendo como princípios norteadores a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Já o Plano Nacional de Educação, para o decênio 2011-2020, decide que os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão aprovar leis específicas regularizando a instituição da gestão democrática no prazo de um ano da publicação da referida Lei. Esta ausência de detalhamento acaba favorecendo a adoção de mecanismos pseudodemocráticos e que pouco contribuem para o entendimento da escola enquanto *lócus* de transformação e luta.

Os principais críticos do sistema eleitoral aclamam a adoção de concursos públicos como mecanismo verdadeiramente democrático, já que os candidatos não seriam avaliados com base em critérios discriminatórios como religião, beleza, gênero e cor, bem como práticas de bajulação e simpatia. Entendem a hierarquia como princípio da administração e que a eleição inviabiliza este ato. Os concursos seriam – na concepção destes críticos – a via de escolha justa aos mais competentes, mais preparados e melhor intitulados porque se caracteriza como imparcial e apolítico enquanto as eleições admitem “excessos de personalismo na figura do candidato, falta

de preparo de alguns deles, populismos [...] atitudes clientelistas [...], dentre outros” (Mendonça, 2000b, p. 10). Os problemas apontados por estes críticos são legítimos, mas acabaram por contribuir para que cada região, ao adotar as eleições para o cargo de diretor como instrumento integrante da gestão democrática, desenvolvesse estratégias, regras e penalidades como reguladoras do processo de eleição. O descumprimento do disposto em legislação específica e no edital pode prever medidas que vão desde advertência à proibição de participar de processos eleitorais deste tipo por determinado período de tempo.

A eleição de diretores [...] é uma das maneiras, sem ser a única, de materializar esse importante princípio constitucional no ensino público. A sua realização cria vínculos entre a comunidade, alunos, trabalhadores em educação e direção eleita em torno de um projeto de trabalho coletivo. [...] Penso que as imperfeições advindas da implantação das eleições de diretores não devem ser tomadas como indicadores de que esse processo não funciona ou precisa ser abolido mas, ao contrário, devem significar que ele reflete as imperfeições e as contradições da escola e da sociedade. O exercício da democracia impõe riscos e o seu aperfeiçoamento não se faz com menos democracia. Somente o exercício democrático é capaz de superar as dificuldades da própria democracia. (MENDONÇA, 2000a, p. 258 e 259).

Apesar das considerações de Mendonça, Lima (2012) aponta que o mecanismo de escolha de diretores por eleições de voto direto encontra-se carente de aperfeiçoamentos. Por este motivo, acredita no avanço dos processos mistos que tem estabelecidos critérios cada vez mais complexos para a decisão, contemplando etapas de prova de conhecimento, provas de títulos, entrevistas, análise curricular e apresentação de Planos de Trabalho para, caso sejam aprovados, serem submetidos ao voto da comunidade escolar.

2.2. Oposição às relações hierárquicas

A figura do diretor, independente da pessoa que ocupa o cargo, carrega consigo um estigma autoritário que merece atenção. Este estigma é reforçado cotidianamente nas relações sociais da escola, como por exemplo, quando professores tecem ameaças de encaminhar à diretoria aqueles alunos que apresentam comportamento inadequado dentro de sala de aula. Apesar disto, Paro (2000) relata em suas pesquisas que o envolvimento entre alunos (ou qualquer outro segmento da comunidade escolar) e diretores é muito mais harmonioso do que o que acontece entre diretores e os professores.

A pesquisa em questão ocorreu entre junho de 1989 e abril de 1990 em uma escola pública estadual de 1º grau em um bairro da cidade de São Paulo cujas condições financeiras da população são extremamente baixas. O objetivo central consistia no estudo da escola como um todo, sobretudo com vistas às relações democráticas estabelecidas nas ações, nos discursos e nos sujeitos. Embora a pesquisa tenha sido realizada há mais de vinte anos, a obra que retrata seu desenvolvimento e resultados ainda é considerada referência para a compreensão da escola pública e dos mecanismos de participação. Ademais, no que diz respeito às questões de que tratam este tópico de análise, quando comparadas com as pesquisas de Albuquerque (2012), verifica-se que o conflito continua latente e que necessita de apreciações sobre suas origens e dissensos.

Na escola investigada pelo autor e sua equipe, a diretora responsável tomou posse do cargo através de concurso público e sua gestão foi caracterizada como rigorosa com instantes de autoritarismo. Nas entrevistas realizadas pelos pesquisadores, no entanto, identificou-se que a gestão anterior era permissiva com uma série de comportamentos de professores e demais funcionários (atrasos constantes, faltas injustificadas, ausência de intencionalidade pedagógica na atuação de alguns docentes, agressões físicas contra alunos, uso de palavrões, descumprimento de prazos, entre outros) e que o fato de a nova diretora exigir determinados compromissos e o cumprimento das obrigações provocava incômodo e troca de acusações. Segundo o relato da dirigente, certa professora que havia estacionado o carro em local proibido e que ignorou seu pedido para mudar o veículo de posição, após ser duramente repreendida, deu início a um complô contra ela influenciando negativamente a opinião de outros docentes.

Dentre as críticas direcionadas à atuação da diretora consta sua dedicação prioritária aos aspectos administrativos em detrimento dos pedagógicos; a impaciência quando as coisas não acontecem no momento em que requisita; a exigência de tomada de iniciativa por parte dos demais funcionários, mas a desaprovação quando estes tentam contribuir; o horário instável dificultando a recepção de pais de alunos; e também casos de incompreensão quando imprevistos impossibilitam aviso prévio no caso da necessidade de faltas (Paro, 2000).

Conflitos provenientes de relações hierárquicas são comuns em qualquer ambiente, uma vez que estão em jogo interesses conflituosos, posições de mando e submissão, avaliações constantes, medo de retaliações e etc. Segundo, Albuquerque

(2012) a diferenciação salarial e o status conferido ao cargo também contribuem para acentuar estes conflitos.

A questão central que mobilizou discussões e debates para que a análise da relação entre professores e direção eclodisse como eixo de luta, se refere às formas com que essa hierarquização se manifesta no espaço pedagógico.

Voltando ao início deste tópico, verifica-se que a caracterização do diretor escolar como responsável pela função punitiva é vigorosamente difundida pelos próprios professores. Entende-se que muitas vezes este encaminhamento por parte dos profissionais docentes é utilizado como último recurso no intento de manter a organização da sala de aula e aparentemente reforçar sua autoridade diante da turma aplicando uma medida de regulação do comportamento coletivo. Zelar pelo cumprimento das normas institucionais é, de fato, uma das atribuições do diretor, mas é primordialmente papel do orientador educacional a identificação, prevenção e transformação dos conflitos assegurando o desenvolvimento integral do aluno.

O desvio citado corrobora para que além do recebimento de comissões ou gratificações pelo cargo que exerce, o dirigente – sobretudo aqueles que garantiram a estabilidade funcional através do provimento por concurso público – incorpora também lucros simbólicos respaldados socialmente, apresentando-se “com autoridade para mandar, vigiar, punir, mediante um silêncio compartilhado dos agentes” (Albuquerque, 2012, p. 57).

A autora citada apresenta o exemplo da criação no ano de 1994 de um conselho de diretores da Secretaria Municipal de Educação na cidade de Campinas cujas deliberações se posicionavam acima do que era decidido coletivamente no interior das escolas, inclusive interferindo na composição curricular e nos sistemas de avaliação sem que houvesse participação ou parecer por parte dos professores, “constituindo-se como um grupo organizado [...] para a defesa de seus direitos e preservação, a todo custo, de seu status e posição de mando e controle dentro desta estrutura” (Albuquerque, 2012, p. 58 e 59).

A ocorrência deste tipo de situação incompatível com os princípios democráticos exige certa estabilidade no cargo para que se efetive (normalmente característica advinda da aprovação por concurso público ou da livre indicação por representantes do Poder Executivo). Em uma escola cujo diretor assumiu o cargo através de eleições por voto direto, onde há forte participação de todos os segmentos e na qual é pré-

determinado o período do mandato, dificilmente esta situação se sustentaria, seja devido a pressões, ou mesmo pelo desejo individualista do diretor em se reeleger.

As relações interpessoais constituem elemento importante no entendimento da gestão democrática porque esta se constitui fundamentalmente da apropriação coletiva de uma ideologia que deve pautar as ações de todos para que aconteça de fato. “Por meio de seu exame, é possível detectar conflitos, delinear grupos de interesses, identificar aspirações e expectativas que norteiam as ações dos diversos atores [...]” (Paro, 2000, p. 163).

As discussões envoltas deste eixo de luta, portanto, discorrem sobre os excessos de personalismo na figura do diretor; a omissão por parte dos professores diante de práticas autoritárias por receio de retaliações; a diferenciação salarial consolidando a posição social e o *status* do diretor; a hierarquização do tipo *top down*, na qual as decisões são sempre tomadas de cima para baixo; a luta por uma hierarquia horizontal; a superação da concepção tradicional das funções de diretor, que visava o constrangimento, a coerção e a punição para fazer valer sua autoridade; e a busca por uma cultura organizacional democrática.

Vale ressaltar que os conflitos são fenômenos naturais ao comportamento humano e que não necessariamente significam algo ruim. A discordância pressupõe necessidade de diálogo, de debate, a vontade de mudar e a vontade de fazer o certo. Tais elementos são fundamentais para a construção de uma democracia, ao ponto que consideram a pluralidade de ideias e a possibilidade de um entendimento satisfatório a todas as partes. Não se deve esquecer, porém, que em um ambiente escolar os professores, a direção e os demais servidores são exemplos para os alunos, devendo sempre primar por uma convivência harmoniosa. Quando este compromisso não ocorre e as desavenças – sejam elas pessoais ou profissionais – passam a interferir na trajetória dos discentes, a instituição compromete seu papel de formação, recaindo em um discurso hipócrita de cidadania e respeito que não é validado na prática.

2.3. Descentralização nos sistemas de ensino

A necessidade de descentralização dos sistemas de ensino brasileiros tem sido matéria constante da produção de diversos especialistas e pesquisadores da área. Estes atentam para a questão de que a intensidade da centralização das estruturas de poder que

regem a escola acaba por configurá-la como uma instituição confusa, de mudanças lentas e que repele a participação da comunidade.

A luta pela descentralização se caracteriza pela busca por uma mudança profunda nas relações de poder, cuja concentração deliberativa nos órgãos centrais e regionais – como secretarias de ensino e delegacias de ensino – prejudica a consecução e o exercício da autonomia escolar, a participação da comunidade e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. Oliveira, Libâneo & Toschi discutem o conceito de descentralização e a dificuldade de sua instituição no Brasil:

Por se tratar de um processo de distribuição, de redistribuição ou de reordenamento do poder na sociedade, no qual uns diminuem o poder em benefício dos outros, a questão que reflete o tipo de diálogo social que prevalece e o tipo de negociação que se faz para assegurar a estabilidade e a coesão social – daí sua relação com o processo de democratização conflituoso da educação nacional. (OLIVEIRA, LIBÂNEO & TOSCHI, 2005, p.134).

Mendonça (2000a) aponta que há um consenso entre os vários sistemas de ensino sobre a importância da descentralização, mas que poucos programas são desenvolvidos para que esta ocorra e que, quando existentes, surgem através de medidas de desconcentração de poderes, como a execução orçamentária. Este mesmo autor explica a distinção entre descentralização e desconcentração de poderes:

A descentralização procura assegurar a eficiência do poder local e desconcentração a do poder central [...]. Nessa perspectiva, enquanto a descentralização se caracteriza por ser um movimento de baixo para cima, a desconcentração, ao contrário seria um movimento inverso. (Mendonça, 2000a, p. 335).

A crítica que se faz a propostas de desconcentração se direciona, portanto, ao papel das unidades escolares que se destinaria meramente ao de cumprir atividades impostas pelo nível central, que manteria sua função deliberativa alheia a qualquer ingerência. Em resumo: as escolas permaneceriam excluídas da elaboração de um projeto que visa seu próprio crescimento, enquanto o Estado estaria desobrigado de prover certas necessidades da instituição.

Entende-se que cada escola é diferente da outra e que é no projeto político-pedagógico que a identidade da instituição é definida. Lá constam seus pressupostos, objetivos, concepções de sujeito e de educação, peculiaridades locais, principais urgências e desafios, a estrutura organizacional, o currículo, a abrangência da participação e diversos outros aspectos que definem sua autenticidade. Segundo

Mendonça (2000a), as avaliações de responsabilidade dos níveis centrais são de caráter homogeneizante, o que significa que a identidade que a escola anseia é limitada pelo receio de ser mal avaliada e, desta forma, projetos desenvolvidos visando o crescimento local são postos de lado para priorizar àqueles mais diretamente relacionados aos critérios avaliativos.

[...] as instâncias centrais e intermediárias dos sistemas precisam se organizar para dar suporte às escolas conforme as necessidades apontadas em seus projetos pedagógicos. As burocracias teriam que abrir mão do dirigismo que tem caracterizado a sua relação com as unidades de ponta do sistema, reduzindo ao mínimo possível a infinidade de determinações, de normas, de orientações e, principalmente, de projetos concebidos nas instâncias centrais dos sistemas para serem executados nas escolas. (MENDONÇA, 2000a, p. 347).

Outra crítica do autor é que majoritariamente as escolas públicas não têm uma infraestrutura adequada, ou mesmo mínima, para sequer a efetivação de uma descentralização financeira. Ele aponta que não há suporte material e nem logístico suficiente para que as necessidades básicas sejam superadas:

[...] a precariedade de recursos faz com que a descentralização financeira transforme-se em administração da escassez, funcionando como fator agravante o fato de que a escola tida como autônoma vê-se obrigada a decidir sobre sua própria privação, isentando o Estado desse desconfortável ônus. Com a falta de infra-estrutura para concretizar a descentralização, instala-se, na verdade, um quadro de abandono no qual a escola é instada a diligenciar no sentido de superar por si mesma suas penúrias matérias. (MENDONÇA, 2000, p. 415).

Paro (2000) também discorre sobre a centralização das deliberações que afetam a escola. Ao entrevistar a responsável pelo cargo de assistente da direção, o pesquisador escuta a queixa de que a posição do diretor é superestimada, pois muitos pensam que o cargo permite a implementação de qualquer coisa que este pretenda fazer. A realidade, contudo, é diferente, uma vez que existe forte dependência de condições que nem sempre são fornecidas pelos órgãos centrais, como verba. Outro exemplo considerável são as críticas da diretora quanto ao desrespeito com as deliberações do Conselho Escolar. Na situação relatada pelo autor, o órgão colegiado decidiu através de uma reunião com participação de pais, alunos, professores e funcionários que a casa do zelador não seria demolida da instituição. As instâncias superiores, no entanto, desconsideraram a resolução do conselho e determinaram o oposto.

A descentralização não é um mecanismo essencialmente democrático. Sua prática fez parte, inclusive, de projetos ocorridos durante o regime militar deflagrado em

1964, quando se promoveu uma reforma na administração pública visando à racionalização das ações a partir de princípios positivistas e tecnocráticos. Apesar disto, a descentralização tem potencial democratizante por sugerir a conquista de poder pelas periferias.

Historicamente, a centralização das decisões significou para o Brasil a modernização do Estado. A centralização dos poderes demandou o estabelecimento de metas, o planejamento criterioso, a criação de órgãos deliberativos e executores, a distribuição localizada de verbas e, por conseguinte, a responsabilização pelos resultados advindos desta posição. Esse centralismo proporcionou, por exemplo, a expansão da oferta educacional. Leles ressalta que “no início do século XX [...] o analfabetismo atingia cerca de 80% da população, caindo para 56,2% em 1940 e 33,1% em 1970” (2007, p. 36). A grande crítica dos especialistas e pesquisadores da área da educação é o grau excessivo dessa centralização que interfere diretamente na autonomia da escola e, portanto, na sua democratização.

Oliveira, Libâneo & Toschi apontam como exemplo de prática centralizadora a formação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que não levou em consideração “desde o início de sua elaboração, o debate com a sociedade educacional” (2005, p. 141). Ainda durante este governo, destaca-se a seleção e distribuição de livros didáticos sem que houvesse sequer a consulta de professores, pesquisadores e especialistas.

Mendonça (2000a) defende o controle social das políticas públicas como forma possível de se estabelecer a descentralização. Sobre os processos desta natureza, o autor cita iniciativas consistentes que alcançaram relativo êxito, como a criação do Planejamento e Orçamento Participativo Regional (1998) pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS.

Este mecanismo objetiva conferir aos participantes, representantes eleitos nas escolas, a socialização das informações, os projetos das regiões, uma visão macro e globalizada das ações do sistema e, sobretudo, a prerrogativa de deliberar sobre a aplicação de recursos do sistema, definindo, assim, os projetos que devem receber aporte de recursos, referenciados por critérios pré-acordados para toda a rede municipal. (MEDONÇA, 2000a, p. 356 e 357).

Apesar da existência de um consenso sobre a importância da descentralização para o fortalecimento da autonomia da escola – como discutido ao longo deste tópico – este eixo de luta ainda é colocado à margem pela tradição paternalista que rege o Estado brasileiro, podendo ser notadas cada vez mais interferências dos órgãos superiores nas

unidades escolares sem sequer o provimento necessário de condições para que estas novas atribuições possam ser aplicadas de maneira consciente pela instituição cuja responsabilidade se torna tão somente a de executá-las.

2.4. Autonomia

O dicionário Sacconi (1996, p. 82) traz como significado do verbete *autonomia* “a faculdade de reger ou se conduzir por si próprio; independência”. Aplicando esta concepção à escola, a autonomia seria a capacidade da instituição de determinar as regras que estabelecem sua ação e funcionamento, considerando as limitações, potencialidades e o futuro que quer para si.

Como discutido no tópico anterior, a autonomia está diretamente relacionada à descentralização das decisões, ao passo que para definir a própria trajetória a escola deve possuir poder deliberativo. Esta afirmativa, no entanto, enfrenta inúmeros obstáculos burocráticos e ainda assim dificilmente se concretiza em virtude da relação de dependência entre unidades escolares e os sistemas de ensino. A autonomia não significa o abandono da escola pelo Estado, mas que lhe sejam providos recursos humanos, materiais, físicos, financeiros, legais e administrativos para que esta reflita, discuta e se desenvolva conforme suas finalidades humanísticas, sociais, culturais, profissionais, políticas e pedagógicas.

O projeto político-pedagógico é entendido como a forma mais expressiva da autonomia escolar, uma vez que, enquanto ação intencional que compreende os interesses coletivos e delinea a identidade da instituição, propicia a vivência democrática e a discussão sobre o papel da escola, seus problemas, quem são os seus sujeitos, quais as características da comunidade da qual faz parte, como desenvolver esta comunidade, etc. O fato é que o diretor da escola acaba sendo obrigado a negligenciar seu envolvimento com a comunidade que o circunda em função da atenção exigida às determinações dos órgãos centrais. Essas determinações, majoritariamente homogeneizantes, desconsideram as peculiaridades locais, ofendem a razão de ser do projeto político-pedagógico e comprometem a autonomia da escola, evidenciando-se como artifícios para controlar as instituições.

[...] a uniformização de procedimentos administrativos e pedagógicos parece ser o fator que torna difícil a vivência da autonomia escolar. Apesar do discurso favorável à autonomia, os sistemas de ensino continuam organizados

para interagir com unidades escolares homogeneizadas por medidas lineares que atingem a todas igualmente. Livros, materiais pedagógicos, materiais de consumo e permanentes são distribuídos com base em modulações que consideram a quantidade dos alunos, de profissionais e salas de aula da escola, além das modalidades de ensino desenvolvidas. Quase nunca, porém, têm em conta suas necessidades reais em face das realidades locais, do tipo de aluno atendido, do projeto que pretende desenvolver. (MENDONÇAa, 2000, p. 371).

Mendonça (2000a) discute que, assim como a descentralização, a autonomia parece ser sempre enunciada como de grande valor para a educação e para a gestão democrática, mas que as referências a este mecanismo presentes na legislação não descrevem os meios que permitem sua concretização, deixando abertas as interpretações para que os sistemas de ensino mantenham seu controle sobre as instituições.

A abrangência da autonomia escolar ocorre tradicionalmente em três esferas: a autonomia administrativa, a autonomia financeira e a autonomia pedagógica. Albuquerque (2012) descreve assim estas instâncias:

A autonomia administrativa consiste na possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos, pessoas e recursos materiais de forma a atingir seus fins educacionais. A autonomia financeira trata da gestão de recursos patrimoniais e de transferências feitas pelo sistema educacional, de forma a dispor de um orçamento próprio; além de prestar contas e remanejar as diferentes rubricas de despesas. A autonomia pedagógica diz respeito à liberdade de ensino e pesquisa e, portanto, estreitamente ligada ao projeto político-pedagógico. A escola cuida da seleção e organização dos conhecimentos curriculares, introduz metodologias inovadoras, avalia desempenhos discente e docente, estabelece cronogramas, calendários e horários, articula-se com outras instituições educativas e exerce poder decisório em relação à melhoria do processo de ensino-aprendizagem (ALBUQUERQUE, 2012, p. 79).

A autonomia é, sem dúvidas, importante para que a escola desenvolva suas potencialidades e atinja um padrão de qualidade compatível com os requisitos nacionais e principalmente da comunidade na qual está inserida. Ela exerce, portanto, papel essencial para a definição da identidade da instituição, já que – mesmo levando em consideração às imposições e limites das instâncias centrais – sua manifestação está condicionada às finalidades e objetivos que a organização política dos diferentes segmentos escolares almeja.

A missão política da escola se estabelece no “compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (Veiga, 2007, p. 13), e não se pode esquecer ou relegar este papel. Reivindicar, protestar, sugerir, fazer valer sua opinião, lutar. A busca pela qualidade da escola em seus diversos parâmetros (dedicação exclusiva de professores, formação continuada, equiparação salarial com outros cargos de nível

superior, instalações bem conservadas, diferentes ambientes que favorecem a aprendizagem, cuidados com a segurança, participação da comunidade, quadro de professores qualificado, infraestrutura adequada, práticas inclusivas, equipe de apoio ao discente, etc.) deve fazer parte do cotidiano, ser uma constante. Não são as perdas ou vitórias que devem motivar o desejo de mudança, este desejo deve ser autossuficiente, pois demonstra a indignação com o que não funciona, a ânsia por melhorias e, sobretudo, a preocupação com o futuro.

2.5. O Projeto Político-Pedagógico

O projeto político-pedagógico, como já afirmado anteriormente, é a forma mais expressiva da autonomia da escola. Neste documento está representada a relação entre escola e sociedade, uma vez que ideologicamente se espera que seja resultado de um esforço coletivo para conceber a organização da escola, seus compromissos, finalidades, objetivos, etc. A sua elaboração, portanto, deve ser imperativamente democrática ou, do contrário, ao explicitar os interesses de apenas um indivíduo, ou de determinado segmento em detrimento dos outros, sua função se equivalerá aos pressupostos mais tradicionais e autoritários.

[...] as escolas deveriam ser chamadas a experimentar a autonomia na construção de seu projeto pedagógico, num processo de participação que pode ter diferentes intensidades mas que será tão mais democrático quanto mais aberto à colaboração de todos seus agentes – direção, professores e especialistas, funcionários, alunos, comunidade externa – pondo em prática, os conselhos escolares. Nesta perspectiva, todos são chamados a opinar sobre o que deve ser a escola e o que, em particular, cada unidade pode fazer, dentro de suas potencialidades e limitações, para colaborar criticamente com a política educacional mais ampla. (MENDONÇA, 2000a, p. 378).

O eixo de luta pela gestão democrática que corresponde ao projeto político-pedagógico diz respeito principalmente a cooptação dos diversos segmentos para elaboração, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica. Em contrapartida, um estudo realizado por Mendonça (2000b) em uma amostra de 28 escolas do Distrito Federal identificou que em nenhuma destas instituições pesquisadas o projeto político-pedagógico fora constituído contando com a participação da comunidade. Este desafio é persistente, pois inúmeros fatores continuam contribuindo para que a comunidade escolar se distancie das discussões pertinentes à instituição.

Com constância ouvem-se discursos alegando que a educação é a solução para diversos problemas que acometem a sociedade cotidianamente. O aumento da violência urbana, o acúmulo de lixo pelas cidades, o desconhecimento ou rejeição aos métodos contraceptivos, negligência e desrespeito para com os que necessitam de atenção especial (como mulheres, crianças, idosos, gestantes e pessoas com deficiência) e favorecimento à corrupção são alguns exemplos de fenômenos que se acredita que a escola é capaz de resolver. Machado expressa bem a relação entre educação, cidadania e consciência política.

Penso que “o aperfeiçoamento das faculdades físicas intelectuais e morais do ser humano” ou ainda o disciplinamento, a instrução, o ensino que conduzem à civilidade são de essencial importância para que a política seja, realmente, “arte ou ciência da organização, direção e administração de nações ou Estados”, em prol de todos. Ou seja, sem educação de qualidade, não há política na acepção da palavra que verdadeiramente desejamos. E a luta contra a corrupção começa nos pequenos atos cotidianos de cada um — não dar propina, respeitar as leis, ter paciência nas filas, votar com consciência, participar da educação dos filhos, cobrar serviços públicos de qualidade. (MACHADO, 2008).

É fato que entre os papéis da escola está o de capacitar para o exercício da cidadania e o de incentivar o comprometimento com o futuro, mas é fato também que, ao mesmo tempo em que se atribui este crédito à educação, ela é por tantas outras vezes desdenhada. Esta afirmação pode ser constatada pelo fato de os cursos de licenciatura apresentarem, hoje, notas de corte baixíssimas, uma vez que a concorrência é pequena. Poucos querem ser professores no Brasil e as razões são, de certa forma, compreensíveis se analisadas às condições de trabalho a que estes profissionais são submetidos.

Outro fato que obstaculiza a articulação entre os segmentos é a ideia de escola como obrigação e não como necessidade. Esta premissa não se refere somente aos alunos, mas também aos pais destes que, muitas vezes, até por falta de tempo, relacionam-se com a escola somente na hora da matrícula e quando vão deixar ou buscar os filhos.

Paro (2000) relata o caso da mãe de um aluno que por sua baixa escolarização se dizia envergonhada de conversar com os professores e diretores da escola. Esse receio da entrevistada não é de todo tolo, já que, como discutido anteriormente, não são incomuns os casos em que os docentes usam de sua formação para constranger e exercer dominação sobre os demais segmentos.

É imperativo reconhecer que a escola não pertence a apenas uma pessoa, ou que só determinado grupo é capaz de entender as necessidades relacionadas ao processo de

ensino-aprendizagem. As consequências deste documento afetam todos os segmentos da comunidade escolar e por este motivo deve-se entender também que a sua produção é de competência coletiva. Para que todos elaborem, avaliem e acompanhem o projeto político-pedagógico é essencial que as categorias se sintam pertencentes e responsáveis pela instituição desde o estatuto até a infraestrutura. Se a comunidade está distante devem ser pensadas estratégias de aproximação, mas o que não pode acontecer é a escola se propor a formar determinado tipo de sujeito sem que este e seus responsáveis tomem conhecimento disto.

2.6. Participação

A participação dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar é requisito para a prática de uma gestão democrática. Dourado (2004) apresenta conceituação sobre este tipo de gestão expondo que vai além dos muros das escolas, contribuindo para a formação cidadã e crítica tão presente nos discursos dos Projetos Políticos-Pedagógicos:

[...] a gestão democrática é entendida como processo de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 2004, p. 67).

Pensar um novo cenário para a escola visando real comprometimento político que objetive o cumprimento das finalidades postas no projeto político-pedagógico e uma constante reflexão sobre a estrutura organizacional implica também em estimular a participação em todos os seus níveis, favorecendo a criação de representações como associação de pais, grêmios estudantis, o envolvimento nos conselhos e etc. para que as reivindicações e estratégias levantadas sejam de conhecimento geral e que a tomada de decisão compreenda as demandas de todos os segmentos da comunidade escolar.

A palavra *democracia* significa “aceitação e prática de princípios de igualdade de direitos, oportunidade e tratamento numa comunidade; governo em que o povo elege livremente seus representantes; governo da maioria [...]” (Sacconi, 1996, p. 228). Nota-se que estas três definições trazem como elemento central a relação entre exercício político e a coletividade – esta última representada pelas palavras “comunidade”, “povo” e “maioria” –, depreende-se daí, portanto, que para a gestão escolar ser

considerada democrática é de suma importância que seja garantida a participação dos segmentos.

A participação é a base da gestão democrática. Sem o envolvimento da comunidade, os demais eixos de luta analisados no decorrer deste capítulo perderiam completamente o valor. Desta maneira, faz-se necessária uma elucidação sobre as diferentes concepções de participação e seus condicionantes.

Os relatos de Paro (2000) – constituídos a partir de pesquisa realizada em uma escola pública de São Paulo entre os anos de 1989 e 1990 – apresentam a concepção de participação de uma diretora que fora empossada através de concurso público e que exercia a função em instituição localizada em uma região de população com baixa renda. Quando o pesquisador questionou-a pela primeira vez sobre a participação dos diferentes segmentos na escola, a resposta da diretora foi a de que permite a participação, mas que o envolvimento por parte dos discentes é passageiro, pois logo brigam entre si e desistem de qualquer projeto que por ventura desejassem realizar. Sobre professores e funcionários o que se destacou na fala da gestora foi que a participação está relacionada majoritariamente à realização de eventos como bailes, festas e concursos. Independente do que estivesse sendo planejado, o interesse inicial era o de saber quem seria o responsável por controlar a atividade, isto é, quem se admitiria como líder.

A afirmação de que os demais eixos de luta aqui não poderiam ser idealizados sem que se considerasse a participação como fundamento da gestão democrática pode ser validada a partir da análise do discurso da diretora.

Inicialmente destaca-se o fato de a diretora ter que *permitir* que os demais segmentos participem. É claro que qualquer atividade ao ser iniciada dentro do ambiente escolar deve passar pelo diretor, mas a questão que se pretende levantar é a expressão do paternalismo que está presente nesta colocação e que provavelmente é advinda da forma com que o cargo de direção fora provido, pois sendo praticamente vitalício quando contraído através de concurso público, a responsabilização pode se confundir com posse e a autoridade com autoritarismo. Ademais, levando em consideração o funcionamento de um conselho escolar na instituição, não deveria caber tão somente a diretora a decisão sobre quais projetos são ou não pertinentes aos objetivos da escola.

Ainda com relação ao caso supracitado, verifica-se também que os demais segmentos são admitidos apenas na instância executora da participação como terem a liberdade de conceber e realizar eventos esporádicos.

Em outro momento da entrevista, a diretora admite ter conhecimento de instituições que progrediram no que se refere à participação ao consentirem com a contribuição comunidade para a tomada de decisões, mas que por ser de uma linha mais conservadora – característica que atribui a sua formação – afirma que não saberia lidar com esta forma de administração que qualifica como “baderna” e “rolo” (Paro, 2000, p. 308). Percebe-se aqui certo personalismo embutido no cargo, pois sequer se cogita outro tipo de gestão, seja por conta de um sentimento ou crença individual de que não se enquadraria ao novo sistema, ou por entender que os demais segmentos são inferiores, que não saberiam se comportar, ou que não entenderiam os processos de decisão – ainda que ela mesma admita existirem casos que demonstram o contrário.

Outras relações que podem ser estabelecidas entre o caso relatado e os eixos de luta discutidos pela gestão democrática evidenciam-se na necessidade por uma responsabilização individual na figura de um líder, reforçando a fragmentação do trabalho pedagógico; a falta de esclarecimento dos outros segmentos sobre os colegiados deliberativos em funcionamento na escola; a ausência de estímulos constantes que demonstrem a importância da participação – como se nota na fala despreocupada sobre a desistência de envolvimento por parte dos alunos.

Um contraste ao relato de Paro (2000) pode ser evidenciado em Garcia (2006) que apresenta em seus estudos o fruto de uma pesquisa realizada em uma escola de séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na periferia da Grande São Paulo, em uma região caracterizada pela violência. Na instituição a participação da comunidade escolar, sobretudo do segmento discente, tem atingido bons resultados em diversos níveis, como a conquista do respeito alheio, atitudes cooperativas, redução da depredação do espaço escolar, conscientização sobre temas como drogas, o reconhecimento da escola como espaço de política e de formações múltiplas, entre outros.

Nesta escola não havia diretor concursado e, por este motivo, um professor fora indicado informalmente pelos demais componentes desta categoria para ocupar a função. O conselho escolar possuía o número máximo de componentes previsto na legislação estadual (40), com doze membros representantes dos discentes dos quais a maioria também compunha o grêmio estudantil. Parte dos profissionais docentes era

militante de movimentos sindicais e filiada a partidos políticos de esquerda, trazendo para as reuniões da escola as experiências desenvolvidas nestas organizações.

As principais características que contribuíram para a efetividade da participação foram a consideração que se teve com relação ao espaço em que a instituição está localizada, o respeito às peculiaridades dos alunos e a criação de instâncias deliberativas não previstas na lei. Uma das iniciativas que demonstra a postura diferenciada da escola, diz respeito ao estabelecimento de determinado período no início do ano letivo para que os alunos pudessem trocar de turno. Esta ação entendia que muitos dos que ali estudavam acabavam deixando de frequentar as aulas por conseguirem algum emprego temporário, encontrando nesta flexibilização uma oportunidade para reduzir os índices de abandono. A oferta de horário especial à noite propiciou, ainda, que aqueles que trabalhavam em regime de rodízio de turnos frequentassem as aulas em períodos distintos. Outra iniciativa foi prática de incentivo por parte de professores para que os jovens que apareciam nos arredores da escola se matriculassem.

Relata-se que em anos anteriores a escola sofria diversas invasões e arrombamentos na hora do intervalo por parte de garotos e garotas que se utilizavam de métodos violentos para conseguir a merenda oferecida aos alunos. Através de uma votação entre professores e representantes discentes, decidiu-se distribuir ao grupo o que sobrasse da merenda para que assim cessassem os riscos de violência externa. A partir desta decisão, houve uma conversa com os invasores e, desde então, estes fazem uma fila nos portões da escola para receber o alimento de forma organizada (Garcia, 2006). Verifica-se neste caso que as medidas tomadas contribuem para o não isolamento da unidade escolar, fazendo-se mais respeitada aos olhos da comunidade e demonstrando que a prática cidadã não deve estar restrita a determinados momentos e ambientes.

Outro ponto que chama atenção é a abertura da instituição fora dos horários curriculares tradicionais. Aos sábados, por exemplo, ocorrem no turno vespertino aulas de reforço e dicas para a realização de exames vestibulares. Esta ação surgiu como uma demanda de alunos e ex-alunos que também requisitaram o uso do espaço físico para o lazer da comunidade.

Aos poucos foram sendo constatados avanços na dinâmica da escola. Tanto os alunos como os professores se sentiram mais motivados para o exercício de seus papéis na instituição. O sentimento de responsabilização foi tão presente que os próprios alunos estabeleceram entre si algumas questões de disciplinamento, como um caso

citado por um aluno que afirmou ter encontrado dois garotos consumindo cigarros ilícitos no banheiro e logo se posicionou aconselhando-os para não usar as dependências da escola com esta finalidade, e que mesmo assim quisessem consumir a droga, deveriam ir para trás da instituição (Garcia, 2006).

Observa-se, portanto, duas concepções diferenciadas de participação a partir dos exemplos. A primeira é entendida como permissão concedida pelo diretor para que os demais segmentos executem tarefas e atividades que não estavam previstas originalmente. As deliberações são centralizadas na figura do gestor que não acredita que a reunião de professores, alunos, pais e funcionários tenham competência e responsabilidade suficientes para decidir questões pertinentes à escola sem que se provocasse um caos; a outra concepção é marcada pelo esclarecimento dos discentes a cerca das instâncias de manifestação e contínua valorização de sua participação. A escola é pensada levando em consideração as demandas deste segmento, suas sugestões e peculiaridades, corroborando para o sentimento de pertencimento e responsabilização coletiva.

Os contrastes dos dois relatos evidenciam o quanto a escola tem a ganhar quando se conta com o trabalho de todos sem subestimações ou práticas autoritárias. A postura dos professores do segundo caso, com relação à comunidade na qual a escola está inserida, favoreceu para que a instituição desenvolvesse seu papel de formação, conquistasse o respeito e passasse a ser mais valorizada.

[...] a participação em mecanismos de gestão e a convivência pautada por relações democráticas são meios para o alcance da democratização da escola porque propiciam condições fundamentais para a consecução do projeto educativo e representam a apropriação da própria democracia como valor. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 77).

Os benefícios da participação da comunidade na gestão escolar são muitos, o que não quer dizer que sua implementação seja fácil e de resultados em curto prazo. Paro (2000) destaca em suas pesquisas alguns condicionantes internos da participação. Estes se encontram resumidamente enumerados abaixo:

- **Condicionantes político-sociais: os interesses dos grupos dentro da escola:**

Entende-se que, em última instância, a ação de todos os segmentos componentes da escola visa um grande interesse comum que é proporcionar a formação humana em suas diversas dimensões. No entanto, o que acaba orientando cada indivíduo (tanto dentro, quanto fora da escola) cotidianamente é a busca pela

satisfação de interesses mais imediatos e conflituosos. O que fora discutido anteriormente no eixo de luta que trata das relações hierárquicas, vale também para este caso, isto é, que os conflitos não devem ser ignorados ou encarados como incentivo para segregações e rixas, mas levados em consideração e discutidos com a finalidade de se encontrar uma possibilidade comum e harmoniosa. Paro completa:

Na perspectiva de uma participação dos diversos grupos na gestão da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos, mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar, bem como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de longo alcance, como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população. (PARO, 2000, p. 301).

- **Condicionantes materiais de participação:** A falta de recursos na escola pública brasileira é uma triste realidade. Os materiais didáticos são insuficientes, os móveis e equipamentos estão velhos e/ou danificados, as paredes e portas estão pichadas, os espaços são comumente vandalizados, há escassez da merenda escolar e faltam até mesmo utensílios básicos como papel higiênico. Obviamente que esta condição não deve servir de justificativa para o impedimento ou restrição dos mecanismos participativos, mas de fato contribui para o seu retardamento.

O que parece se dar na realidade de nossas escolas públicas é que, na medida em que, para a consecução dos seus objetivos com um mínimo de eficácia, faltam recursos de toda ordem, o esforço despendido para remediar tais insuficiências, tem competido com o esforço que se poderia empregar para se modificarem as relações autoritárias que vigem dentro da instituição escolar. (PARO, 2000, p. 302).

- **Condicionantes institucionais:** Este quesito se refere às estruturas de poder existentes ou não na escola, isto é, se a forma para o provimento do cargo de diretor visa os interesses do Estado ou da comunidade, se as relações hierárquicas são verticais ou horizontais, se existem órgãos colegiados com representação de todos os segmentos, se há a preocupação de que a comunidade esteja esclarecida sobre os mecanismos de participação, etc.

[...] tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos

nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões. (PARO, 2000, p. 304).

- **Condicionantes ideológicos**

a) A visão sobre a comunidade: Quando a comunidade é vista de maneira depreciativa, tal qual no caso relatado anteriormente em que determinada diretora acreditava que pais e alunos não eram suficientemente capacitados para participar das deliberações sobre a escola, a tendência é que estes se mantenham afastados para que não se sintam diminuídos. Outro exemplo que pode ser comentado é a falta de elogios e excesso de críticas, que prejudicam a autoimagem dos sujeitos e corroboram para a passividade e sentimento de impotência.

b) A visão de participação: Muitos gestores tem a mesma visão da diretora do relato de Paro (2000) no que se refere à forma na qual os demais segmentos vão expressar sua participação. O autor afirma que apesar de as concepções de participação financeira, executora de atividades e eventos, ou ainda de préstimo da força de trabalho limitarem a participação no tocante à reflexão, avaliação, acompanhamento e deliberação, esta restrição tem curto prazo, uma vez que favorece o acesso a diversas informações sobre o funcionamento da escola que podem servir de base para fundamentar futuras reivindicações, cobrar resultados e até mesmo conscientizar a comunidade quanto a processos mais amplos de participação. Ademais, quanto à necessidade de capacitação técnica mínima para que todos participem, Paro esclarece:

O suposto, presente na fala da diretora, de que a população possui baixa escolaridade e desconhece o próprio funcionamento formal da unidade escolar, não deveria servir de argumento para afastar da escola a comunidade com a alegação de que ela não tem condições técnicas de participar de sua gestão. Tal alegação supõe a redução da administração escolar a seu componente estritamente técnico, quando a grande contribuição dos usuários na gestão da escola deve ser de natureza eminentemente política. [...] Para isso, o importante não é seu saber técnico mas a eficácia com que defende seus direitos de cidadão, fiscalizando a ação da escola e colaborando com ela na pressão junto aos órgãos superiores do Estado para que este ofereça condições objetivas possibilitadoras da realização de um ensino de boa qualidade. (PARO, 2000, p. 313).

- **Utilização do espaço escolar pela comunidade e depredações:** O relato de Garcia (2006) sobre a abertura da escola para usufruto da comunidade fora dos horários de aula demonstrou que com esta ação houve o entendimento de que a

instituição está atenta às necessidades da população, que a respeita e que confia nela para zelar por sua integridade. O que se verificou a partir daí foi a redução dos casos de vandalismos, a responsabilização coletiva por este espaço e um maior interesse da comunidade em participar na construção da escola. Paro (2000) identificou esta mesma relação na escola alvo de sua pesquisa. Nas palavras de uma das entrevistadas, “[...] quando a direção é muito dura, a escola é mais invadida, mais depredada; quando a direção é mais democrática, mais aberta, ela é protegida [...] se a população sentir a escola como sendo dela [...] ela vai ajudar a zelar [...]” (PARO, 2000, p. 317).

Com relação aos condicionantes externos, estes dependem significativamente das características da população, podendo compreender aspectos como falta de tempo, cansaço, desinteresse, comodismo, vergonha, incompatibilidade de horário entre as reuniões e os horários disponíveis, medo do desconhecido, sentimento de impotência, entre outros. Dos elementos aqui elencados, vale destacar que majoritariamente se referem a uma concepção de escola opressora, extenuante e que provavelmente não deve proporcionar lembranças agradáveis. É na superação destes sentimentos que uma escola com pretensão democrática deve direcionar seus esforços e, para isto, faz-se necessário um trabalho de esclarecimento e acolhimento.

Estudar ainda é uma atividade considerada aborrecida, chata e maçante, daí a necessidade de se repensar a escola, suas prioridades, organização e práticas. Para que os objetivos institucionais estejam de acordo com o que a sociedade espera é essencial conhecê-la, ouvir seus reclames e sugestões. Este tocante também se refere aos trabalhos de sala de aula, exigindo que os professores cada vez mais repensem a condução das aulas visando estratégias eficientes para instigar e encantar através das trocas de conhecimento.

A participação como um encargo a mais para o trabalhador está muito presente no discurso daqueles que ostentam uma concepção meramente executiva dessa questão, imputando aos usuários, como dever seu, aquilo que é obrigação do Estado realizar. Se insi na preocupação com a participação, não certamente pretendendo impingir aos usuários da escola pública um acréscimo de esforços em suas penosas vidas de trabalhadores, mas reconhecendo a necessidade de se lutar por um direito que ainda não se fez real. Obviamente, o ideal seria que o ensino satisfatório para todos já fosse uma realidade sem precisar reivindicá-lo. Mas assim não é e por isso é preciso buscar formas de controlar democraticamente o Estado no local mesmo onde o serviço deveria ser prestado. (PARO, 2000, p. 331).

A Lei Nº 4.751/2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, regulamenta quatro mecanismos de participação direta da comunidade escolar: a Assembleia Geral Escolar, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe e o Grêmio Estudantil. A discussão sobre tais mecanismos será aprofundada no próximo capítulo.

É importante frisar que a participação não se limita a compor algum órgão colegiado. A escola, enquanto *lócus* propício para o desenvolvimento de experiências democráticas, precisa pensar continuamente em estratégias que fortaleçam o relacionamento entre a comunidade e a instituição, podendo se materializar de diversas formas como projetos, eventos, campanhas e palestras. Concebendo-se como unidade, no sentido de combinação de esforços, a escola se fortifica e ganha mais confiança na luta pela autonomia e pela qualidade da educação.

2.6.1. Participação Discente

A adolescência não costuma ser lembrada como uma fase tranquila. Diversas mudanças, tanto físicas quanto psicológicas desencadeiam novos sentimentos e novas necessidades. As vozes dos rapazes oscilam entre grave e agudo, os corpos ganham novas formas, crescem os pelos, aparecem as indesejáveis acnes. O comportamento majoritariamente é caracterizado pela rebeldia, um instinto de liberdade, por querer descobrir coisas novas, experimentar, defender o que quer e o que acredita e todas essas modificações podem provocar incertezas quanto à própria identidade.

Nesta fase é comum que os jovens passem a integrar as chamadas tribos urbanas, que nada mais são do que microgrupos que apresentam afinidades de pensamentos, gostos, hábitos e pensamento. Algumas das causas para a formação destas tribos são, por exemplo, as necessidades de aceitação no meio social e de estar com seus iguais.

Fazer parte de um grupo; assumir interesses comuns; se autoafirmar; conhecer as próprias capacidades e limitações; conviver; pensar coletivamente; expor suas urgências; desejar liberdade, mudança, autonomia; em suma: participar.

Garcia descreve que a participação, “em sentido primário, pode ser vista como elemento constitutivo do homem” (2006, p. 84), o que leva ao entendimento de que a participação é uma necessidade imperativa da formação humana. Quando a escola compreende este potencial e trabalha no sentido de estimular o envolvimento dos jovens

na construção de uma escola de qualidade, forma-se um grupo circundado por bons valores cuja influência atinge tanto os indivíduos, quanto a instituição como um todo.

A escola pesquisada por Garcia (2006) se localiza na periferia da Grande São Paulo em uma região conhecida pelos altos índices de criminalidade. A instituição, inclusive, já havia sido alvo de duas pesquisas anteriores – em 1999 e 2000 – cujos temas centrais tratavam da violência. No entanto, as menções desta natureza destacadas pela autora no tocante ao cotidiano escolar, referem-se ou a acontecimentos antigos já superados através da intervenção coletiva, ou a casos em que os próprios alunos se conscientizaram de que suas ações não estavam adequadas – como mencionado no tópico anterior quando um jovem encontrou dois alunos consumindo drogas no banheiro e os aconselhou para não usar as dependências da instituição com esta finalidade. Com esta pesquisa, a autora identificou que quando os alunos participam das atividades escolares o sentimento de pertencer a um grupo se concretiza, provocando o sentimento de responsabilização pelo patrimônio e também por seus pares.

O que se pretende mostrar com esta discussão é o potencial da gestão democrática na composição de grupos salutareos, propiciando uma formação mais ampla para aqueles que participam. Isto é, a partir da vivência significativa em um coletivo que valoriza as peculiaridades do sujeito e que estima sua formação nos diversos níveis, limitam-se as possibilidades do envolvimento com grupos de valores escusos, baderneiros, usuários de drogas, criminosos e outros considerados nocivos tanto ao desenvolvimento do indivíduo, quanto da sociedade como um todo.

Albuquerque (2012) também analisa este mesmo artigo de Garcia (2006) evidenciando como a participação e as relações dentro da escola, quando pautadas em bons valores, contribuem para que a instituição atinja seus objetivos:

A autora considera que a participação em mecanismos de gestão e a convivência pautada por relações democráticas são meios para o alcance da democratização da escola porque propiciam condições fundamentais para a consecução do projeto educativo e representam a apropriação da própria democracia como valor. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 77).

Ferreira aponta a importância da participação “enquanto processo de socialização e de tomada de consciência e enquanto processo de formação e socialização humana” (2000b, p. 312). Esta afirmação traz elementos importantes na discussão da participação, evidenciando alguns de seus requisitos e benefícios.

Dentro da gestão democrática o processo de socialização pode ser interpretado referenciando a transparência e o esclarecimento do funcionamento da própria

instituição, desde o projeto político-pedagógico até às formas de acesso aos órgãos colegiados, por exemplo. Quando informações como estas não são de conhecimento público, as ações dos grupos se tornam limitadas, inviabilizando práticas democráticas.

A questão da tomada de consciência compreende o direito a compartilhar o poder da escola, combatendo à dominação autoritária através da compreensão e uso dos direitos e deveres. Evidencia-se em Garcia a relevância da tomada de consciência a partir da análise das entrevistas com os alunos mais participativos da escola pesquisada que demonstraram o “convencimento de que a escola não é gerida por uma só pessoa, expressam suas demandas e localizam as instâncias nas quais devem se manifestar [...]” (Garcia, 2006, p. 84).

O referido processo de formação e socialização humana se expressa através do ideal cidadão, hoje tão professado no projeto político-pedagógico das escolas, mas raramente acompanhado da descrição de estratégias que indiquem seu desenvolvimento.

O sentido mais difundido de cidadania nos dias de hoje tem origem na proposição do sociólogo britânico T. H. Marshall, que declarou que a cidadania só é plena se considerados três tipos de direitos. Orson Camargo, mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sintetiza o raciocínio de Marshall como mostrado a seguir:

1. Civil: direitos inerentes à liberdade individual, liberdade de expressão e de pensamento; direito de propriedade e de conclusão de contratos; direito à justiça; [...].
2. Política: direito de participação no exercício do poder político, como eleito ou eleitor, no conjunto das instituições de autoridade pública; [...].
3. Social: conjunto de direitos relativos ao bem-estar econômico e social, desde a segurança até ao direito de partilhar do nível de vida, segundo os padrões prevalentes na sociedade; [...]. (CAMARGO, s.d.).

Estes três tipos de direitos destacados apresentam claro vínculo com as lutas travadas pela instituição da gestão democrática na escola pública, concretizando-se no reclame por garantias de acesso e permanência, pela universalização da educação básica, a gratuidade do ensino, a formação e exercício de órgãos colegiados compostos por representantes de todos os segmentos da escola, pela eleição de diretores, o respeito à pluralidade de ideias, culturas e demais manifestações humanas, e etc.

Albuquerque (2012) discorre sobre a socialização do saber humano e a formação cidadã ressaltando o papel da tomada de decisão no processo de participação:

[...] os processos educativos tratam da socialização do saber historicamente acumulado pela humanidade, dimensão que confere centralidade e

especificidade à ação da escola e efetiva o direito à educação, como direito de cidadania. Contudo, a educação do cidadão não se limita ao processo de socialização do saber, mas o extrapola e avança em valores, hábitos, atitudes de forma que as relações sociais que se desenvolvem na escola têm conteúdo pedagógico e um papel no processo educativo. Deste modo, a participação dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade escolar, nos processos de tomada de decisão constitui-se em processos educativos do cidadão e da educação para a cidadania. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 338 e 339).

Voltando um pouco na discussão para quando afirmado que o constante de uma finalidade de formação para a cidadania nos projetos político-pedagógicos poderia se tratar apenas de uma falácia devido à falta de explicitação de estratégias, evidencia-se a participação como um caminho possível para assegurar este desenvolvimento.

A cidadania pode ser entendida como o uso consciente dos direitos e deveres para o alcance do bem-estar coletivo. A apropriação deste valor é, pois, imprescindível para que a sociedade se torne mais justa e solidária. Quando a escola percebe estas qualidades e se propõe a suscitar a cidadania, ela contribui para que os discentes interpretem o mundo de uma maneira diferente, estabelecendo com ele uma relação crítica e o desejo por mudanças.

Todos estes benefícios da participação discente na gestão democrática não são possíveis de concretização sem que haja um acolhimento aos próprios estudantes e às suas demandas.

Esse acolhimento, ao responder às necessidades manifestadas, promove o reconhecimento de que há a necessidade, especialmente entre os jovens, por modificações de qualidade na escola, por alterações em suas práticas, pela abertura ao diálogo e à participação, produzindo consequências no projeto vivido, dentre elas a flexibilização na organização do cotidiano. (GARCIA, 2006, p. 87).

O acolhimento pressupõe, portanto, respeito e reconhecimento. Quando a participação dos alunos é encarada apenas como cumprimento de uma obrigação, não levando em consideração ou até mesmo censurando as contribuições que este grupo pode oferecer, perde-se o horizonte democrático e a formação para o exercício da cidadania é comprometida. Sobre este assunto, Cortella e Janine discorrem:

[...] para estimar a política, é importante a ação ser eficaz: o indivíduo precisa sentir que sua iniciativa tem um retorno, produz algum resultado. Se ele nunca tiver resposta positiva, acabará desistindo de agir. Se frequentar assembleias para sempre ser derrotado, desistirá de comparecer [...]. (CORTELLA & JANINE, 2011, p. 41 e 42).

Interpretando os autores à luz da participação discente, observa-se como a repressão da ação política pode refletir na vida além dos muros da instituição. Calar o

indivíduo é condená-lo à passividade e à aceitação das mazelas sociais sem que se perceba como agente de mudança.

A participação enquanto estratégia para a formação cidadã deve permitir que os jovens sejam sujeitos de suas escolhas. Encará-los apenas como beneficiários ou testemunhas de deliberações sobre o próprio futuro significa comprometer seu desenvolvimento e tolher o pensamento crítico. É tanto justo, quanto um direito, o discente se manifestar no que concerne às relações de ensino-aprendizagem e também sobre a instituição em que esta relação ocorre, afinal, todas as decisões ali estabelecidas lhe afetam direta ou indiretamente.

Albuquerque analisa a importância da participação do discente considerando a presença deste segmento como imprescindível para que aconteçam os processos educacionais:

No exame do papel do educando, tem-se que este está presente e participa das atividades, de forma que o processo de trabalho não pode se realizar sem sua participação. O aluno, assim, entra no processo pedagógico como objeto e como sujeito da educação. Esta percepção tem rebatimentos na concepção de gestão da educação, pois a gestão da escola não pode se realizar sem a participação dos sujeitos envolvidos. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 15).

Vale reforçar o entendimento de que a participação não é equivalente de presença, mas que incorpora um coletivo de verbos que corroboram para os desenvolvimentos individual e coletivo, entre eles: acompanhar, deliberar, sugerir, argumentar, denunciar, debater, avaliar, escolher, criar, mobilizar, contribuir, zelar, agir, votar, candidatar-se, e etc. Conceber a participação à luz destes preceitos reforça a autonomia da escola e colabora para a formação de uma sociedade mais consciente de seus direitos, que critica, se indigna e busca mudanças almejando o fim das desigualdades, pois como afirma Ferreira “[...] a participação é um processo de democratização emancipatória na conquista incessante de espaços novos e novas formas de cidadania individual e coletiva” (2000a, p. 173).

3. Abandono, evasão escolar e gestão democrática

As pesquisas de Garcia (2006) demonstram que quando os alunos são estimulados a participar da organização da escola e são reconhecidos por seus esforços, estes tendem a estabelecer com a instituição de ensino um sentimento de pertencimento,

isto é, o sentimento de fazer parte, de ser importante, de ser responsável, de estar acolhido e ser aceito.

Na escola pesquisada pela autora, como já mencionado anteriormente, o interesse dos jovens pelas questões relacionadas à escola atingiu tamanho envolvimento que estes frequentam a instituição mesmo em horários que não compõem a grade curricular.

Percebe-se, diante de tudo o que já foi exposto até aqui, que a forma como a escola é gerida é determinante para o estabelecimento de vínculos que garantam a permanência daqueles que nela ingressam, sendo este um dos pontos de análise quando se trata da questão da evasão escolar.

Antes de dar prosseguimento à análise da relação evasão escolar e gestão democrática, cabe esclarecer a diferença entre dois termos que podem parecer semelhantes: abandono e evasão. Portilho (2012) esclarece que o abandono escolar se caracteriza quando um aluno matriculado deixa de frequentar as aulas; já a evasão ocorre quando um aluno desiste de prosseguir com os estudos, não se matriculando em nenhuma instituição. Apesar desta diferença, os dados que serão apresentados a seguir de ambas as problemáticas não ferem os objetivos da análise, uma vez que o foco desta proposta se refere à discussão do envolvimento do aluno com a escola.

3.1. Os motivos do abandono e da evasão escolar

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como mostra a tabela 1, demonstram que de 2007 até 2010 a taxa de abandono no Ensino Médio vem caindo em todas as séries, mas de acordo com o Relatório de Desenvolvimento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) referente ao ano de 2012, menos de 50% da população brasileira completou o Ensino Médio. A pesquisa apontou também que dentre os cem países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono (24,3%), só atrás da Bósnia Herzegovina (26,8%) e das ilhas de São Cristovam e Névis, no Caribe (26,5%).

Taxa de abandono escolar			
Período	Abandono na 1a.serie - Medio	Abandono na 2a.serie	Abandono na 3a.serie
2007	16,5	12,4	9,4
2008	15,9	12,1	9,3
2009	14,1	10,6	8,4
2010	12,5	9,6	7,6

+
Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar

(Tabela 1 - Fonte: Séries históricas e estatísticas Abandono escolar por série – Ensino Médio (Série nova) 2007-2010, IBGE).

Pesquisadores avaliam como contribuidor para a redução dos índices de abandono e evasão algumas políticas públicas que associam assistência financeira à frequência do aluno, uma vez que na faixa etária a partir dos quinze anos é comum a desistência dos estudos para ingressar no mercado de trabalho. Entretanto, afirmam que medidas deste tipo não são suficientes. Dados de uma pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (FGV) referentes ao ano de 2004 e 2006 sobre *os motivos para não frequentar a escola*² ilustram esta constatação:

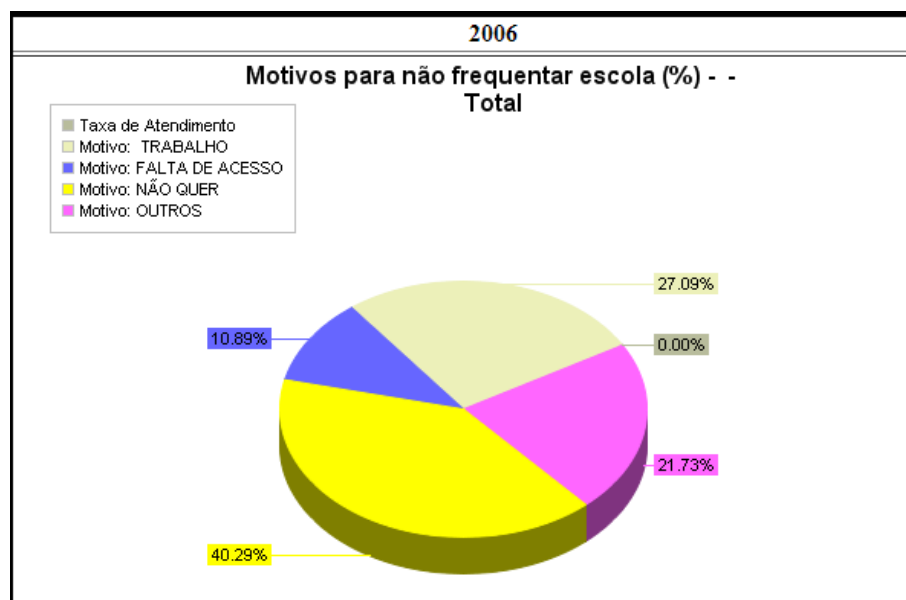


(Gráfico 1 - Fonte: Os motivos para não frequentar a escola 2004, FGV, 2009).

Em 2004, a pesquisa realizada com jovens de 15 a 17 anos apresenta como maior justifica para o não prosseguimento dos estudos a falta de interesse,

² Fonte: os motivos para não frequentar a escola, 2009, FGV.

correspondendo a 45,22% do total. 22,80% responderam que largaram os estudos por conta de necessidade financeira e ingresso no mercado de trabalho. A falta de acesso seja por falta de escola ou alguma inviabilidade corresponde a 11,6%. Outros motivos, que podem ser desde reprovações, a brigas na escola, envolvimento com drogas, etc., estiveram presentes na resposta de 20,82%.



(Gráfico 2 – Fonte: Os motivos para não frequentar a escola 2006, FGV, 2009)

Os índices de 2006 continuam apresentando como majoritária a justificativa da falta de interesse (40,29%), seguido por trabalho (27,09%), outros (21,73%) e a falta de acesso (10,89%).

As pesquisas de Queiroz (2010) evidenciam algumas das principais justificativas de ordem interna e externa à escola para o fenômeno da evasão escolar. O diferencial do trabalho realizado pela autora foi a identificação de tais justificativas no discurso de cada um dos segmentos da escola.

Para os professores participantes da pesquisa, os motivos da desistência pelos estudos estão, sobretudo, na individualidade do aluno, sendo justificadas pela falta de interesse, falta de perspectiva de vida, defasagem de aprendizagem, o uso de drogas e o envolvimento com más companhias. No entanto, não desprezam o fato de que a organização rígida das disciplinas e a forma como os conteúdos são trabalhados em sala também contribuem para que o aluno perca a vontade de estudar.

No discurso do diretor, do coordenador e de um funcionário da escola analisada os fatores externos à escola contribuem em maior grau para evasão. As respostas

compreenderam problemas familiares, situações de pobreza, necessidade dos jovens trabalharem, ausência dos pais no acompanhamento dos estudos dos filhos e novamente a questão das drogas.

Durante a entrevista com os pais dos alunos, notou-se que além da resposta para a pergunta realizada, verificou-se uma necessidade de justificarem a parcela de culpa que julgam ter, destacando a falta de tempo para acompanhar os estudos dos filhos e os grupos de amigos com que vem se relacionando. Outro ponto levantado por este segmento diz respeito à violência dentro das escolas.

O segmento discente demonstrou reconhecer o valor da escola em seus diversos níveis, ressaltando os laços afetivos que são construídos na instituição, os momentos de lazer e a importância dos estudos para que se tenha um futuro melhor. Quando discutido os motivos que levam os jovens a desistirem de frequentar a escola, notou-se que as respostas foram menos restritas a um segmento ou ambiente como nos discursos dos demais grupos pesquisados. Foram citadas as problemáticas familiares, financeiras, desemprego, desinteresse, violência dentro da escola, brigas e situações de desrespeito entre professor e aluno.

Percebe-se nas pesquisas de Queiroz (2010) que a evasão escolar não é um problema de responsabilidade exclusiva da escola. Como visto, diversos fatores externos à instituição contribuem para a elevação dos índices e é também por este motivo que a relação entre sociedade e escola deve ser cada vez mais constante e influente. No que compete à gestão democrática, a percepção de que todos são responsáveis por condições favoráveis à permanência dos alunos permite a junção de forças e a proposição de ideias para a superação dos obstáculos, evitando, desta maneira, que a discussão se limite a apontar culpados e nada fazer para reverter o quadro.

CAPÍTULO II

A GESTÃO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL

O Distrito Federal é uma das 27 unidades federativas que constituem a divisão política do território brasileiro. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) apontam que a população desta região já supera os dois milhões e meio de habitantes e que o PIB *per capita* é o maior do país. Outra pesquisa do mesmo instituto – esta realizada no ano de 2012 – verificou que o Distrito Federal possui a maior taxa de escolaridade do país, com mais de 10% de diferença em comparação com média nacional. Todos estes índices destacados que demonstram o progresso do DF, no entanto, até bem pouco tempo poderiam ser contrastados com a forma retrógrada com que se estabelecia a gestão escolar.

Foram aproximadamente quinze anos de luta até que a população do Distrito Federal pudesse por mais uma vez exercer a experiência da gestão democrática na escola pública, sendo que apenas uma destas (e com vigência inferior a quatro anos) ocorreu após a instituição da gestão democrática enquanto princípio da educação brasileira pela Constituição Federal de 1988. Este fato evidencia o que fora discutido no capítulo anterior sobre a concepção de escola para alguns representantes do Poder Público como sendo um “[...] braço estendido do Estado nas comunidades onde desejam implantar ou consolidar suas influências” (Mendonça, 2000a, p. 181), haja vista que o processo de escolha para o cargo de diretor majoritariamente estava suscetível à intervenção do governador.

Apesar de o Sindicato dos Professores no Distrito Federal (Sinpro-DF) reconhecer apenas duas experiências de gestão democrática na região, Leles (2007) descreve três momentos em que a gestão escolar no Distrito Federal foi considerada democrática: o primeiro no Grupo Escolar 01 em 1957, a segunda em 1985 a partir de um acordo entre o sindicato de professores com o governo e a última que ocorreu durante o governo de Cristovam Buarque, de 1995 a 1998.

Nos quatro anteriores a promulgação da Lei Nº 4.751/2012, que dispõe sobre a gestão democrática, vigorava a Lei Nº 4.036/07 assinada pelo então governador José Roberto Arruda que, além de outras providências, estabelecia a gestão compartilhada nas instituições de ensino da rede pública do Distrito Federal. Este tipo de gestão, no que se refere ao provimento para o cargo de diretor escolar, mesclava prova de conhecimento específico, análise de títulos, elaboração e apresentação de um plano de

trabalho e, por fim, a eleição pela comunidade. O modelo de gestão compartilhada, apesar de certos avanços, foi alvo de diversas críticas – ambos serão discutidos mais adiante – devido aos privilégios às dimensões técnicas da gestão; a controversa concepção de participação da comunidade; a imposição da ideologia neoliberal; o afastamento do Estado de suas obrigações para com a atividade educacional, transferindo-as para a comunidade; a falsa sensação de democracia; entre outros. Rocha & Oliveira, especialista em Administração da Educação pela Universidade de Brasília, caracterizou o modelo de gestão compartilhada como “[...] um arcabouço normativo sem a pré-condição de seu significado: democracia participativa” (2012, p. 01).

A Lei Nº 4.036/07 foi suspensa em dezembro de 2010 pela bancada do governador Agnelo Queiroz para atender às reivindicações do Sinpro-DF. As discussões foram intensas, mas valeram a conquista. Foram organizadas vinte e uma plenárias com a participação de membros de todas as regionais de ensino, realizados eventos que contaram com a participação de até três mil pessoas e encaminhadas mais de quatrocentas emendas até que foi sancionada a Lei Nº 4.751 no dia 07 de fevereiro de 2012.

Os primeiros instantes do retorno da gestão democrática na organização dos trabalhos da escola foram acompanhados de uma grande expectativa. Segundo informações do Sinpro-DF (2012), “[...] mais de 250 mil pessoas compareceram para votar”. Estes números expressivos refletem a aceitação da comunidade pelo modelo, demonstrando que reconhece a importância da participação, ainda que seu voto fosse facultativo. Ainda que se tenha sido discutido que a participação na gestão democrática não se restringe ao voto, mas o envolvimento constatado nesta primeira eleição traz interessantes perspectivas no que se refere à qualidade da escola pública, sendo um destes pontos de interesse a problemática da evasão escolar.

Neste sentido, o presente capítulo tem como objetivo discutir a gestão escolar no Distrito Federal e analisar a Lei Nº 4.751/2012 desde sua formação, aos efeitos de sua aplicação neste curto espaço de tempo que está em vigor. Para tanto, será dividido nos seguintes tópicos: O histórico da gestão escolar no Distrito Federal e Lei Nº 4.751/2012, o retorno da gestão democrática.

1. O histórico da gestão escolar no Distrito Federal

No Distrito Federal, apesar de algumas experiências de gestão com características democráticas, até o ano de 2012 apenas durante o governo de Cristovam Buarque – na época pertencente ao Partido dos Trabalhadores (PT) –, com mandato de janeiro de 1995 a janeiro de 1999, todos os segmentos puderam participar efetivamente da gestão da escola assegurados por lei específica, tanto através da atuação em órgãos colegiados com poderes deliberativos, quanto da escolha e provimento dos diretores através de voto direto.

Nota-se, portanto, que por mais que diversos pesquisadores e especialistas em educação defendam a gestão democrática, a vigência deste modelo no Distrito Federal compõe uma parte pequena – ainda que significativa – de sua história. Neste sentido, com a finalidade de oferecer instrumentos de comparação e discussão dos diferentes modelos de gestão e a abrangência da participação em cada um deles, será realizado neste tópico um resgate histórico da gestão escolar do DF.

1.1. A gestão escolar no primeiro centro de ensino público de Brasília

Em setembro de 1957, antes mesmo da inauguração oficial de Brasília, ocorreu a primeira experiência de gestão com características democráticas no Distrito Federal, mais especificamente em Planaltina no Grupo Escolar 01, o primeiro centro de ensino público estabelecido na capital³.

Mendes (2012) descreve que a criação deste centro de ensino foi em caráter de urgência. Sua construção, majoritariamente em madeira, levou apenas vinte dias para ficar pronta. As primeiras professoras da instituição foram selecionadas entre as parentes dos funcionários, compondo um quadro docente de oito profissionais com diploma de normalista⁴.

Ainda de acordo com a autora, o início dos trabalhos das chamadas “pioneiras” foi marcado por dificuldades no que tange à condução da escola, principalmente aquelas de ordem burocrática. Tais dificuldades favoreceram o compartilhamento dos trabalhos e responsabilidades e, conseqüentemente, à adoção de um método com características

³ Mendes (2012) aponta a presença no DF de duas escolas particulares e quatro públicas subordinadas à Secretaria de Educação de Goiás também anteriores à inauguração de Brasília.

⁴ O quadro se expandiu nos anos subsequentes, sendo a escolha realizada pelas próprias oito professoras que compuseram o quadro inicial.

democráticas para a decisão de quem ocuparia a cadeira de diretor. A proposta do grupo foi estabelecer nos primeiros meses um sistema de rodízio entre todo o quadro docente e quando se chegasse ao final do ciclo, seria decidido através de uma eleição qual das professoras tinha o perfil mais adequado para assumir o posto.

O provimento para o cargo de direção na primeira escola do Distrito Federal foi, portanto, através de uma eleição. Nota-se, no entanto, a participação apenas do segmento docente para a tomada desta decisão e foi por este motivo que se preferiu utilizar o termo “gestão com características democráticas” ao invés de “gestão democrática” no início deste tópico. Entende-se que por a escola ter sido emergencial, como afirmado anteriormente, e também devido ao fato de não existir vínculos prévios entre escola, professores e comunidade, este modelo serviu para atender as necessidades mais imediatas da instituição, contando ainda com o avanço de esta escolha não ter sido através da indicação de autoridades do Poder Executivo.

Em 1959, o Distrito Federal já contava com vinte e uma escolas públicas e passou a sofrer cada vez mais interferências políticas para a instalação de seu próprio sistema de ensino. Em 1960, o provimento para o cargo de diretor escolar passou “a se dar por meio da indicação dos diretores de departamentos da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) e mediante a aprovação do Conselho Diretor” (Mendes, 2012, p. 75). Em 1971, estabeleceu-se que só poderia assumir a direção aquele fosse portador de habilitação específica.

1.2. A participação da população do DF nas eleições para diretor escolar em 1985

A Nova República foi o período da História do Brasil que marcou o fim do regime militar. Considera-se seu início a partir de 1985, mas já desde começo desta década processos de democratização eram discutidos para atender à sociedade brasileira que clamava por ampliação de direitos e maior participação nos processos decisórios em diferentes espaços e instâncias.

Nesta época, diferentemente de outros estados que após o processo de redemocratização já elegiam seus próprios governadores, a população do Distrito Federal ainda não poderia participar de eleições que decidiriam seu governante, isto porque, de acordo com Leles (2007), inexistia autonomia política no DF.

Eis que foram nomeados para os cargos de governador, secretário de educação e diretor executivo da FEDF representantes da esquerda política brasileira, considerada

pelas Ciências Políticas a posição de apoio a uma maior mudança social. Este contexto de alinhamento político favoreceu para que o sistema educacional do DF alterasse seu quadro gestor e possibilitasse, através de um acordo entre o Sinpro-DF e as autoridades educacionais, que a população pudesse escolher através de processos eletivos quem deveria ocupar o cargo de diretor das unidades escolares, sendo considerados eleitores os professores, servidores, pais de alunos e alunos com idade mínima de dezoito anos.

Mendonça analisa que os efeitos do envolvimento da população não se restringiram à euforia do exercício cívico até então ausente, mas que foi também posterior a ele, deixando um importante legado para a rede pública de ensino:

[...] as eleições para diretores escolares no DF foram a primeira experiência cívica eleitoral da população até então impedida de votar e envolveram mais de um terço da população [...]. Essa situação peculiar favoreceu um processo de participação que permaneceu após as eleições e que teve forte impacto na construção da proposta pedagógica depois adotada em toda a rede pública de ensino. (MENDONÇA, 2000a, p. 165 e 166).

Este foi considerado o primeiro momento de gestão democrática no Distrito Federal, caracterizado pela participação dos segmentos da escola em um importante processo decisório. No entanto, Leles (2007) afirma que esta experiência não rompeu com as estruturas burocráticas do sistema de ensino, uma vez que o cargo de diretor ainda era considerado de confiança do governador que poderia usar de seu poder de destituição conforme fosse a sua vontade.

Em setembro de 1988, Joaquim Roriz assume o governo – ainda através de nomeação – e tanto a SEDF, quanto a FEDF mudam de gestores. O acordo firmado com o Sindicato dos Professores é encerrado, mas dados do Sinpro-DF (2011) apontam que os mandatos dos diretores foram respeitados até 1991.

1.3. A gestão escolar no DF durante a primeira metade da década 1990

As primeiras eleições para a escolha do governador do Distrito Federal deram vitória a Joaquim Roriz, tendo assumido oficialmente o cargo em março de 1991 após pouco mais de um ano no cargo quando indicado pelo então presidente José Sarney. Segundo Mendes (2012), Roriz deu continuidade ao trabalho que desenvolvera até aquele momento, caracterizando-se pelo patrimonialismo e a cultura tradicionalista.

Durante a década de 1990, a gestão pública nacional estava orientada aos princípios de eficiência, eficácia e a produtividade em consonância com as diretrizes e

orientações de organismos internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial. No que tange à educação, o discurso federal se voltava para a universalização do Ensino Fundamental, sendo esta, portanto, a etapa em que mais se investiu recursos. Em junho de 1993 foi promulgada a Lei Orgânica do Distrito Federal, a qual, dentre outras disposições, determinou a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental.

O provimento para o cargo de diretor, apesar da proposta da deputada Lúcia Carvalho responsável pela PL Nº 69/91 que retomaria as eleições diretas para diretor escolar, ocorria através da livre indicação do governador, demonstrando a concepção de escola como extensão dos poderes políticos e exercício de práticas autoritárias e patrimonialistas.

Outro dispositivo legal de relevância desta época foi a Lei Nº 575/93 que regulamentou a eleição, composição e atribuições do conselho escolar. Este importante colegiado, entretanto, não possuía poderes decisórios, tendo suas responsabilidades limitadas à fiscalização da direção, aprovação do uso de recursos e para cooperar na melhoria da escola. De acordo com Mendonça, esta lei foi compensatória pois “funcionou como uma estratégia do governo para a não implantação de eleições para diretores” (2000a, p. 405).

1.4. A primeira experiência de gestão democrática

Cristovam Buarque, na época pertencente ao Partido dos Trabalhadores (PT), assume o governo do Distrito Federal em janeiro de 1995 após vitória no segundo turno contra Valmir Bezerra do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). A campanha de Cristovam se caracterizou pela priorização da educação, sendo os projetos mais populares implementados o Bolsa-escola e a Escola Candanga.

O programa Bolsa-escola tinha por objetivo a redução dos índices de evasão a partir da distribuição da renda conforme fosse a permanência e frequência do aluno na escola. De acordo com o próprio Cristovam Buarque (2005), outros benefícios acarretados por este programa incluíam a redução do trabalho infantil, aumento do interesse dos pais pela vida escolar dos filhos, melhora a qualidade de vida de famílias em situação de pobreza extrema, entre outros.

Já a Escola Candanga foi um projeto que propunha a reorganização da instituição escolar como um todo: ampliação da jornada das aulas; a integração de conteúdos a partir de uma perspectiva interdisciplinar; maior ênfase na avaliação

qualitativa; fundamentação teórica baseada nas dimensões filosófica, sócio-antropológica e psicopedagógica; formação cidadã e gestão democrática; entre outros (Lima, 1999).

Bittencourt (2011) investigou a trajetória de Cristovam Buarque durante o mandato como governador do Distrito Federal e explicitou quais foram os resultados desta política que priorizou a educação:

Como resultado dos investimentos na área da educação, a gestão de Cristovam Buarque no governo do Distrito Federal registra os seguintes índices: 99% das crianças da faixa etária entre 07 e 14 anos com escolarização, igualando-se aos indicadores de países desenvolvidos; aumento de 22% das matrículas na pré-escola; aumento de 45% dos concluintes do ensino fundamental e de 37% do ensino médio; diminuição dos índices de evasão escolar (4,9% no ensino fundamental e 12,8% no ensino médio). (BITTENCOURT, 2011, p.85).

Para que a gestão democrática garantisse aos indivíduos o direito a participação, Cristovam Buarque apresentou a Câmara Legislativa o Projeto de Lei Nº 816/95 que se tornou a Lei Nº 957/95, dispondo sobre a eleição e poder deliberativo dos conselhos escolares; o processo de escolha de dirigentes a partir do voto direto de toda a comunidade escolar; a necessidade de elaboração, apresentação e defesa de um projeto de gestão; a eleição nas Divisões Regionais de Ensino; a duração dos mandatos; maior transparência administrativa, financeira e pedagógica; entre outros.

O exercício da cidadania na Escola Candanga seria fomentado por uma chamada “dimensão utópica” que, de acordo com as interpretações de Lima (1999), intentaria em propiciar o surgimento de uma consciência social crítica capaz de produzir novas relações culturais e sociais. Esta utopia seria a busca constante por algo não realizado que seria motivada pela denúncia da ordem vigente, transformando a escola em um espaço contraideológico, mais ético, solidário e justo. Lima afirma:

Alimentado pela utopia, sonha-se que os segmentos da Comunidade Escolar, no contexto da gestão democrática da Escola Candanga, aprenda e ensine, simultaneamente, a participar democraticamente da escola buscando superar os obstáculos que impedem de se realizar uma participação voluntária, de formar seres humanos críticos e participativos a partir do interior do sistema educacional. (LIMA, 1999, p. 172).

Mendonça (2000a) analisa a proposta de gestão democrática no governo de Cristovam Buarque atentando para o fato de a legislação se restringir “a mecanismos a serem aplicados na unidade escolar, descurando de medidas que alcancem uma reorganização na estrutura do sistema de ensino capaz de sustentar esses mecanismos”

(p. 406). Já Mendes (2012) aponta a ausência de qualificação para atuação do conselho escolar, comprometendo a autonomia deste colegiado.

A Lei Nº 957/95, implementada na segunda metade da década de 1990, é considerada um marco para a história da gestão democrática no Brasil. Este projeto, reconhecido mundialmente por organizações como UNESCO e UNICEF, serviu inclusive de base para as discussões da Lei Nº 4.751/2012, sendo possível identificar algumas semelhanças em termos de proposta e até mesmo de redação.

1.5. A irônica “gestão democrática” de 1999

Cristovam Buarque não conseguiu se reeleger e, em janeiro de 1999, Joaquim Roriz reassumiu o governo do Distrito Federal.

A gestão escolar no governo de Roriz, chamada de “gestão democrática” – o que para o Sinpro-DF (2011) se configura como uma ironia –, tem sua base legal na Lei Nº 247/99 e põe fim ao projeto Escola Candanga e limita a participação da comunidade escolar.

O provimento para o cargo de diretor ocorreria através da indicação pelo governador a partir de uma lista tríplice constituída pelos candidatos na triagem de prova escrita, análise de currículo e análise de proposta de gestão. Além disso, os candidatos deveriam “pertencer exclusivamente ao quadro do magistério da SEDF, tendo ali estado por no mínimo cinco anos – o que garantiria que os candidatos fizessem parte do quadro desde o primeiro mandato do governador Joaquim Roriz (1991-1994)” (Mendes, 2011, p. 92) e também que possuísem diploma de pedagogia com habilitação ou especialização em alguma área da gestão da escola pública. A questão é que deveria haver pelo menos quatro candidatos para que este processo se concretizasse o que, de acordo com Lelis (2007), raramente acontecia devido às restrições, fazendo com que a direção fosse escolhida de acordo com a vontade do governador.

No que compete ao conselho escolar, a participação do discente foi reduzida aos estudantes com quatorze anos ou cursando a 7ª série. Em comparação com o modelo de gestão do governo anterior, a participação discente contemplava os alunos de 13 anos ou que estivessem cursando a 6ª série. Com relação às funções deste colegiado, manteve-se o caráter consultivo e deliberativo com o destaque de que as suas funções seriam regulamentadas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal. Leles analisou esta questão:

Quanto a fato de o conselho escolar ter suas funções regulamentadas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF, deve-se considerar o fato de o CEDF ser composto a partir da indicação do governador. Desta maneira, no contexto de um governo tradicional e neopatrimonial, embora tivesse sido atribuído papel deliberativo aos conselhos escolares, este se daria somente dentro dos limites traçados pela autoridade indicadora do Conselho de Educação. (LELES, 2007, p. 94).

Após o mandato iniciado em 1999, Roriz conseguiu se reeleger e permaneceu no cargo até março de 2006, quando renunciou para se candidatar ao senado. Maria de Lourdes Abadia, vice de Roriz, deu continuidade ao que fora implementado por Roriz até o final de seu governo.

1.6. A gestão compartilhada

Em 01 de janeiro de 2007, José Roberto Arruda do Partido da Frente Liberal (PFL)⁵ assume o governo do Distrito Federal com promessas de democratizar a organização da escola. Eis que em outubro de 2007, Arruda sanciona a Lei Nº 4.036 que dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede república.

O formato que favorecia a livre indicação pelos poderes públicos para o cargo de diretor é abandonado dando lugar a um modelo que conta com a participação da comunidade escolar. Na gestão compartilhada, os candidatos a diretor e vice-diretor eram submetidos a um processo seletivo em três etapas, como define o artigo 7º da lei:

Art. 7º - O processo seletivo para indicação de candidatos aos cargos de diretor e de vice-diretor constará das seguintes etapas:

I - etapa I: avaliação do conhecimento de gestão escolar e análise de títulos;

II - etapa II: elaboração e apresentação do plano de trabalho;

III - etapa III: escolha pela comunidade escolar.

§ 1º A etapa I, de avaliação individual, será de caráter eliminatório, assegurado o direito de recurso à comissão de que trata o art. 11.

§ 2º Os candidatos aos cargos de diretor e vice-diretor que obtiverem 70% (setenta por cento) de aproveitamento no somatório dos pontos obtidos na avaliação do conhecimento de gestão escolar e na análise individual de títulos passarão à etapa II.

(DF, 2007)

O provimento para o cargo de diretor como previsto na Lei Nº 4.036/07 ocorria através de um processo misto com uma etapa eliminatória de análise de “requisitos básicos”⁶ que envolviam gestão administrativa, pedagógica e financeira; conhecimentos sobre a legislação educacional; gestão de recursos humanos; avaliação escolar e

⁵ No mesmo ano o partido foi extinto, surgindo em seu lugar o Democratas (DEM).

⁶ Termo utilizado no Art. 8º da lei supracitada.

institucional; entre outros. As críticas aos procedimentos mistos envolvem o privilégio das competências técnicas em detrimento de participação da comunidade escolar em todo o processo de escolha, enfatizando-se que estas competências já haviam sido mensuradas no instante em que os candidatos foram aprovados no concurso público. Mais especificamente sobre a escolha de diretores na gestão compartilhada Rocha & Oliveira consideram que:

O direcionamento dado pela lei imprime um tipo de participação manca e míope, porque sendo seletivo, exclui-se quem não se ajusta a essa tendência de gestão. As etapas e seus desdobramentos são nitidamente opostos a uma participação efetivamente democrática. [...] Seleção, indicação e eliminação são termos adotados neste documento que denotam a insensibilidade de quem pensou a Lei em curso, uma vez que a escola pública, para ser de fato democrática, necessita de ser vista como espaço de construção e troca de saberes pela coletividade, de organização articulada pelos sujeitos de direitos e nunca por um único propositor. (ROCHA & OLIVEIRA 2012, p. 10).

Araújo (2011) compartilha desta visão ao apontar a gestão compartilhada como uma política advinda do neoliberalismo, evidenciando os interesses da lógica capitalista sob o discurso de trazer maior dinamicidade, eficiência e resultados a educação. Nesta concepção, a gestão compartilhada pouco se preocupa em desenvolver os aspectos políticos ou socioculturais dos sujeitos da escola ou da própria razão de ser da instituição, mas prioriza o individualismo, a competição e concretização de metas de elevação estatística.

Nas análises da Lei Nº 4.036/07 constatou-se a predominância das dimensões técnica e burocrática na organização da escola, mas vendendo uma falsa democracia aos segmentos lhes conferindo relativa importância. A participação da comunidade escolar através do voto não foi acompanhada de um fortalecimento político, de um anseio por autonomia, transparência, ou pela conscientização da importância do vínculo entre escola e sociedade, mas, para Araújo (2011), tratava-se de uma mera formalidade:

[...] a política proposta não apostou no reconhecimento da escola e de seus sujeitos sociais. Não promoveu a participação coletiva e canais de participação para a intervenção dos sujeitos sociais na construção das políticas educacionais, pois a perspectiva de democracia da Gestão Compartilhada limitou-se ao uso do processo de eleição dos diretores como uma formalidade. A terceira etapa do processo de escolha não apresentou potencial político para alterar a lógica da educação. Dessa forma, houve predomínio de uma racionalidade técnica na gestão da educação [...] que passou a influenciar decisivamente a escolha dos novos diretores do Distrito Federal. (ARAÚJO, 2011, p. 87).

Ainda de acordo com o autor citado, o caráter meramente formal da eleição

refletiu na participação da comunidade, haja vista a abstenção de 90% dos 120 mil votantes. O na época Secretário de Educação, José Luis Valente, atribuiu o baixo envolvimento ao caráter facultativo do voto, mas em comparação com o pleito realizado para escolha do diretor com base na Lei Nº 4.751 de 2012, constata-se uma diferença superior a 200 mil pessoas a favor da gestão democrática⁷.

Ainda a respeito da participação da comunidade escolar através do voto, a lei da gestão compartilhada compreendia que o segmento discente apto para tal exercício devia possuir dezesseis anos ou mais, limitando a manifestação deste segmento às escolas que atendessem esta faixa. Este mesmo disposto foi atribuído à formação dos conselhos escolares, o que significa a ausência de representação discente na grande maioria das escolas do DF, haja vista que, em 2007, apenas 77 instituições da rede pública de ensino deste território ofereciam Ensino Médio e 121 a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁸.

No que tange os conselhos escolares, Mendes (2012) verificou que o colegiado assumiria o papel de fiscalizador da direção em detrimento de sua função gestora, analisando o curso de capacitação oferecido pela SEDF aos membros do conselho como um possível mecanismo para apontar falhas:

[...] a previsão de que os integrantes do conselho escolar recebam capacitação obrigatória da SEDF (art. 3º) pode colaborar para que seu trabalho seja desenvolvido na linha do acompanhamento, contribuindo para o controle da secretaria sobre a ação dos gestores da escola. Todavia, a capacitação oferecida pode também contribuindo para que ação do conselho escolar torne-se supervisora e mais interessada em apontar [...] problemas que em gerir conjuntamente os centros de ensino. (MENDES, 2012, p. 98 e 99).

Outro fator que caracteriza a regulação da SEDF sobre as unidades escolares consta no art. 18 da Lei Nº 4.036/07 que dispõe sobre uma avaliação a ser realizada a cada 24 meses para verificar o andamento da gestão e o cumprimento das metas estipuladas no Termo de Compromisso assinado pelos diretores na data de sua posse. Caso estas metas não estivessem sendo cumpridas, a SEDF poderia intervir e impedir a continuidade do corpo diretor. Mais uma vez se percebe o caráter meramente formal da participação da comunidade escolar, uma vez que a sua opinião não é levada em consideração nos casos de destituição.

⁷ Ratifica-se que na gestão democrática os habilitados como eleitores compreendiam também estudantes a partir dos treze anos.

⁸ Dados do Censo Escolar/Inep, 2007.

Apesar das críticas, as pesquisas de Araújo (2011, p. 103 e 104) em duas escolas do DF apresentaram a aprovação dos diretores de ambas para com o modelo de gestão compartilhada. O autor acredita, no entanto, que o receio à emissão de críticas se deveu ao fato de não quererem desqualificar o processo que lhes conferiu direito ao cargo. Esta constatação foi validada, sobretudo, nas entrevistas com os professores das mesmíssimas instituições de ensino que majoritariamente criticaram a falsa democracia, a cobrança excessiva por números, a centralização das decisões, a falta de investimentos e a racionalização dos recursos.

O fim da gestão compartilhada se deu em meio a uma crise política que atingiu o governo do Distrito Federal. O nome de José Roberto Arruda esteve envolvido em um grande escândalo de corrupção que culminou na sua prisão, consequente afastamento do cargo em fevereiro de 2010 e na cassação de seu mandato em março do mesmo ano. O vice Paulo Octávio (DEM) renunciou alegando falta de apoio político doze dias após assumir o governo. Wilson Lima do Partido Republicano (PR) e Rogério Rosso do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) assumiram na condição de interinos até janeiro de 2011 quando um novo governador eleito tomaria posse. A instabilidade política que se abateu sobre o DF fortaleceu as discussões sobre a gestão democrática da educação dentro dos sindicatos e dos movimentos sociais, tornando-se compromisso através de carta encaminhada ao Sinpro-DF pelo principal candidato das eleições que ocorreriam. Este candidato, Agnelo Queiroz (PT), venceu as eleições no segundo turno e cumpriu o prometido sancionando a Lei Nº 4.751 em fevereiro de 2012.

A gestão compartilhada apresentou diversas controvérsias quanto ao discurso de seus autores que a proclamaram democrática e participativa e algumas destas foram tratadas neste tópico que pretendeu contribuir na contextualização da luta pela implantação da gestão democrática nas escolas públicas do Distrito Federal. O tópico de número 2 deste capítulo será destinado ao processo de discussão, construção e implementação da Lei Nº 4.751/2012 e o envolvimento do Sinpro-DF, bem como a análise dos princípios da gestão democrática, concepção e mecanismos de participação, o processo eleitoral, os resultados da primeira eleição, as expectativas e as primeiras críticas ao modelo.

1.7. Quadro 1: gestão da educação no Distrito Federal até 2010

PERÍODO	ASPECTOS PREDOMINANTES DA GESTÃO	GOVERNADOR
Nova República 1985 – 1989	Acordo Coletivo entre a FEDF e o SINPRO-DF estabeleceu eleição direta para direções de escola, Conselhos e Diretores de Complexos Escolares (Primeira Experiência de Gestão Democrática no DF).	Governadores indicados pela Nova República: Ronaldo Costa Couto, José Aparecido e Joaquim Roriz.
1991 – 1994	Roriz vetou a continuidade da eleição de diretores de escola e indica os novos diretores de escola.	Joaquim Roriz (PMDB) – primeiro Governador eleito do Distrito Federal.
1995 – 1998	Lei 957/95 – Instituiu a gestão democrática da escola por meio da eleição direta das direções e dos conselhos de escola.	Cristovam Buarque (PT)
1999 – 2002	Lei 247/99 – Aboliu a eleição para as direções de escola e adota o "vestibular para diretor", composto por habilitação em prova escrita, prova de títulos e de currículo e formação de lista tripartite por escola para o Governador fazer a escolha do diretor.	Joaquim Roriz (PMDB)
2003 – 2006	Lei 247/99 – adotou-se a continuidade das regras iniciadas em 1999.	Joaquim Roriz (PMDB) é reeleito Governador do DF.
2007 – 2010	Lei 4.036/07 – Estabeleceu a Gestão Compartilhada, com os seguintes critérios para a escolha das direções: seleção por meio de prova escrita, prova de títulos; audiência pública e consulta à comunidade escolar. (modelo gerencialista de educação fortemente influenciado pela adoção de técnicas e métodos das organizações empresariais)	José Roberto Arruda (DEM)

(Quadro 1 – Fonte: Araújo, 2011, p. 80)

2. Uma nova gestão democrática⁹

A luta pela instituição da gestão democrática dos sistemas de ensino público compreende que o significado deste tipo de gestão não está restrito a forma de organização dos trabalhos da escola, mas que também se concebe como um espaço de formação humana, manifestando-se nas práticas sociais dos sujeitos. Este entendimento permitiu que os movimentos a favor da gestão democrática a assumissem como “concepção ideológica” (Barros, 2011), enaltecendo seu potencial de transformação, e justificando sua urgência através de denúncias de autoritarismo no interior das unidades escolares e das relações clientelistas mantidas com figuras políticas.

O Sinpro-DF teve importante atuação na discussão e aprovação da lei da gestão democrática. Os debates, plenárias, audiências públicas e seminários realizados pelo sindicato durante mais de trinta anos de defesa deste princípio resultaram na elaboração de um projeto de lei apresentado pela deputada Rejane Pitanga (PT-DF) a Câmara Legislativa em janeiro de 2011 e, antes disso, no compromisso assumido em carta pelo governador eleito – porém ainda não oficialmente empossado – Agnelo Queiroz no ano de 2010 de que a gestão democrática retornaria às escolas públicas do DF.

Logo no início de 2011, a SEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal) deu início a uma série de plenárias com todas as regionais de ensino por diversas cidades do Distrito Federal para que a comunidade pudesse sugerir e debater sobre o projeto de gestão democrática que viria a ser elaborado. O cronograma oficial definia dezessete sessões, iniciando no dia 16 de março de 2011 na regional de Taguatinga e findando com uma grande conferência no Centro de Convenções de Brasília no dia 20 de abril do mesmo ano.

Segundo Washington Dourado (2011), na época diretor do Sinpro-DF, durante a primeira plenária a Secretaria de Educação afirmou que o Governo formularia um projeto tendo como base o que seria discutido nas plenárias. Tal estratégia foi tida como errônea pelos participantes, uma vez que no mínimo deveria ser apresentado um conjunto de princípios para orientar as discussões.

De acordo com a Coordenação Regional de Ensino de Samambaia (CRESAM, 2011), a plenária realizada no dia 24 de março de 2011 para a Regional de Recanto das

⁹ A íntegra da Lei Nº 4.751/2012, que será analisada neste capítulo, consta na íntegra no Anexo I deste trabalho.

Emas e Samambaia, já apresentava os temas participação, autonomia, pluralismo e transparência como conceitos fundamentais do projeto.

Entre as discussões também estiveram questões polêmicas. Uma delas diz respeito à idade mínima para que os estudantes se habilitassem como eleitores. A proposta no projeto da deputada Rejane Pitanga (PT-DF), aprovado em assembleia pelo Sinpro e apoiado pelas organizações CUT (Central Única dos Trabalhadores), CNTE (Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação) e SAE (Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar no Distrito Federal) formulava que alunos com idade igual ou superior a 10 anos ou que estivessem pelo menos no 5º ano do Ensino Fundamental já teriam direito a voto. Esta decisão foi questionada pelo então Presidente da Comissão de Educação da Câmara Legislativa, Washington Mesquita (PSDB-DF), que não considerava que crianças dessa idade possuíam maturidade suficiente para escolher. A proposta final do Sinpro, constituída em uma cartilha com sessenta e quatro artigos, elevou, então, a idade mínima para treze anos, considerando ainda os alunos que estivessem a partir do sexto ano. O resultado desta questão originou o artigo 3º da Lei Nº 4.751/2012, definindo como habilitados ao voto os estudantes com idade mínima de treze anos e frequência superior a cinquenta por cento das aulas no bimestre anterior;

Outro ponto envolto em polêmicas era a forma de provimento para o cargo de dirigente escolar, uma vez que, desde o fim do governo de Cristovam Buarque e, por conseguinte, a revogação da Lei Distrital Nº 957/95, não aconteciam eleições diretas para a escolha do diretor.

Como já discutido nos tópicos anteriores, predominaram no Distrito Federal modelos de provimento através da livre indicação do governador e também através de modelos mistos. Com a sanção da Lei Nº 4.751/2012, a escolha do cargo de diretor deverá passar a acontecer através de eleição por voto direto, secreto e paritário entre os membros da comunidade escolar, não sendo necessárias provas teóricas, análise de títulos ou a formação de listas tríplexes. As chapas formadas deverão se inscrever e divulgar os respectivos Planos de Trabalho em período pré-determinado no edital. Este Plano de Trabalho que deve descrever quais as prioridades da chapa no que tange a autonomia da escola pública, as metas para a melhoria da educação e as estratégias para garantir a participação da comunidade no cotidiano escolar. Para que possam concorrer aos cargos supracitados, os candidatos deverão cumprir determinados requisitos. Sobre estes trata o art. 40 da lei em anexo.

O artigo referenciado destaca que não somente profissionais docentes são elegíveis, mas também técnicos da gestão educacional, desde que detentores de formação superior ou tecnológica comprovada por diploma e que sejam servidores efetivos com no mínimo três anos de exercício em unidade escolar. É exigido, no entanto, que ao menos um dos candidatos componentes da chapa seja professor com no mínimo três anos de atuação em sala de aula. Esta possibilidade demonstra o potencial democrático deste mecanismo de provimento, evidenciando a imperativa participação do docente na gestão, mas não limitando o poder a esta categoria. A exigência de tempo de serviço, bem como da frequência no curso de gestão escolar oferecido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, visam garantir que os eleitos estejam preparados para assumir as responsabilidades dos cargos. Neste sentido, a competência técnica e intelectual que os defensores dos concursos públicos aclamavam está contemplada na responsabilidade do referido órgão.

No que diz respeito à regulação do processo eleitoral, nota-se que a proposta final do Sinpro (2011) foi acatada com poucas modificações. No entanto, além de transformar o que surgia como parágrafo em um artigo próprio, a Lei Nº 4.751/2012 definiu punições em caso de seu descumprimento. À título de comparação, segue o artigo proposto pelo sindicato:

- Proposta de Projeto de Lei da Gestão Democrática da Educação Do Sistema Público de Ensino do DF (2011):

Art. 46 - Poderão concorrer às eleições as/os candidatas/os inscritas/os que apresentarem e defenderem projetos de gestão, em sessão pública.

[...]

§ 2º -Na campanha eleitoral não será permitida a propaganda de caráter político-partidário, a distribuição de brindes ou camisetas, a remuneração ou compensação financeira de qualquer natureza, a configuração de ameaças, coerção, cerceamento de liberdade e campanha antes do tempo estipulado pela Comissão Eleitoral.

Na Lei Nº 4.751/2012 é responsabilidade do Conselho Escolar escolher os integrantes de uma Comissão Eleitoral Local, composta por representantes da comunidade escolar (excluindo-se os candidatos), cuja finalidade é a de assegurar o bom desenvolvimento dos processos eleitorais. Esta comissão acompanhará as campanhas das chapas e identificar possíveis irregularidades.

As sanções dispostas nesta lei visam proteger os eleitores, garantir um pleito justo e impedir que interferências político-partidárias predominem sobre as questões de interesse da comunidade e da escola. Verifica-se nos artigos que a prática clientelista encontraria obstáculo diante do inciso IV que proíbe qualquer tipo de compensação financeira para angariar votos. Sobre a sanção descrita no inciso V, vale destacar que o impedimento de candidatura no período de seis anos corresponde ao tempo de dois mandatos, sendo cada um, portanto, equivalente a três anos de duração.

As plenárias foram encerradas no dia 19 de abril de 2011 na sessão para a Regional de Sobradinho. No dia seguinte a este ciclo de discussão, ocorreu no Centro de Convenções de Brasília a Conferência Distrital da Gestão Democrática da Educação, cujo público, segundo o cronograma emitido pela SEDF, deveria ser composto por até quatro representantes por escola pública da Rede de Ensino do Distrito Federal.

Segundo Neri (2011), além destes, fizeram parte do evento compondo a mesa de abertura: o governador Agnelo Queiroz, a secretária de Educação Regina Vinhaes, o secretário adjunto Erasto Fortes, a secretária da Secretaria da Mulher Olgamir Amâncio, a deputada distrital Rejane Pitanga, a diretora do Sinpro-DF Berenice Darc, o diretor do SAE Denivaldo Alves e o diretor da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), André João Costa.

Segundo a CRESAM (2011), o discurso da deputada Rejane Pitanga (PT-DF) fez referências à experiência de gestão democrática durante o governo de Cristovam Buarque – na época também pertencente ao Partido dos Trabalhadores – e criticou a política de descontinuidade dos governos do Distrito Federal, caracterizando como “doze anos tenebrosos” o espaço de tempo em que a escola não esteve organizada por princípios democráticos. Enfatizou ainda que as relações autoritárias na escola, o sucateamento institucional e a onda de terceirizações só se romperiam através deste modelo de gestão; Erasto Fortes fez um histórico da educação brasileira e enfatizou a importância da participação para o fortalecimento das unidades escolares e na conquista da qualidade; Berenice Darc fez oposição à centralização de poderes, alegando que bastaria uma mudança de governo e um novo projeto de lei para que a conquista da gestão democrática voltasse a ser uma lembrança. Por este motivo, ressaltou que a gestão democrática não deve ser encarada como uma “conquista de governo” e sim como uma “conquista de Estado”, sendo incorporada nos próprios cidadãos.

Na segunda parte da conferência, já no período vespertino, cada participante recebeu uma cópia da proposta e esta foi lida na íntegra. A seguir, abriu-se plenária para

que o público composto majoritariamente por professores pudesse debater e sugerir questões acerca do projeto formulado a partir das sessões com as regionais de ensino do Distrito Federal. Neri (2011) pontua que durante as discussões, os principais destaques foram: eleições diretas para a diretoria das regionais de ensino, a participação de professores temporários na eleição para diretor e conselho escolar, a inclusão obrigatória da disciplina História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar, entre outras.

Tanto as plenárias, quanto a conferência foram medidas importantes para a elaboração da base legal que garantiria aos indivíduos o direito a participar da organização da escola. Não adiantaria propor a democracia nas escolas se o documento que orienta a sua prática não fosse elaborado sob o mesmo princípio. Washington Dourado, um dos diretores do Sinpro-DF, no entanto, teceu em sua página pessoal algumas críticas quanto a configuração da conferência e também sobre a participação do público nestes eventos:

[...] O discutido é que o evento seria deliberativo, mas já no início foi modificado para colaborativo. [...] No período vespertino, já completamente esvaziada, foi franqueado o microfone para quem desejasse “colaborar” com sugestões, não para apresentar propostas para discussão e deliberação. No final das contas, para resolver a questão da pouca participação na elaboração do projeto, foi feito um encaminhamento de criação de uma comissão de sistematização para elaborar a “proposta” final, mas assessores do Governo já disseram que aquilo que não for consenso prevalecerá a opinião Oficial. [...] O fato é que a atual gestão da SEDF promoveu diversas plenárias regionais em que, claramente, o público majoritário era formado por membros das atuais direções de escola. A participação de alunos, comunidade e até mesmo de professores que atuam em sala foi mínima. (DOURADO, 2011).

Ainda segundo o autor citado, a conferência teria assumido um caráter de “reafirmação dos “comandantes” da Educação do DF” (Dourado, 2011 – grifo do autor) em detrimento de um debate aberto que promovesse compreensão e deliberações das questões do projeto.

O segundo semestre de 2011 foi marcado pela expectativa. Depois de treze anos de espera, a gestão democrática com sustentação legal finalmente retornaria para as escolas públicas do DF. Houve, no entanto, certa demora até que o projeto passasse a ser discutido na Câmara Legislativa, provocando a indignação de entidades defensoras do projeto que passaram a exercer pressão política com a finalidade de abertura de um mecanismo de negociação com a Secretaria de Governo.

Finalmente no dia 07 de fevereiro de 2012, após meses de discussões, disputas e negociações, a Lei Nº 4.751 foi sancionada. A participação dos movimentos sindicais foi determinante para a elaboração do documento, haja vista que o projeto de autoria coletiva das organizações CUT, SAE e Sinpro-DF foi, em sua maioria, respeitado e contemplado na redação final.

2.1. Finalidades e princípios da gestão democrática na Lei 4.751/2012

O art. 2º do Capítulo I da referida lei dispõe sobre as finalidades e princípios da gestão democrática. Em comparação com a proposta inicial do Sinpro-DF que contava com vinte incisos, verifica-se que o resultado final deste artigo é mais enxuto. Alguns dos incisos da proposta do sindicato foram meramente sintetizados e combinados com outros, mas houve também aqueles em que foram excluídos, como o que previa a escolha dos diretores das regionais de ensino com a participação direta da comunidade; a garantia de descentralização do processo educacional; a valorização de todos os segmentos, não se limitando aos profissionais de educação; a preservação do meio ambiente; a garantia de recursos financeiros proporcionais ao número de estudantes e às necessidades da escola; entre outros.

No que diz respeito ao princípio de participação direta comunidade escolar, a Lei Nº 4.751/2012 regulamenta quatro mecanismos: a Assembleia Geral Escolar, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe e o Grêmio Estudantil.

Dentre os órgãos colegiados, a Assembleia Geral Escolar é a instância máxima de participação direta dos segmentos que compõem a instituição. Além dos membros do conselho escolar e do diretor da unidade, sua formação compreende também integrantes de toda a comunidade escolar na proporção de dez por cento da composição de cada um, mediante convocação.

A Assembleia Geral Escolar constitui-se de um mecanismo extremamente importante já que, além de outras, tem a função acompanhar o desenvolvimento da escola e prover encaminhamentos com as decisões das reuniões para que estas sejam efetivadas pelo Conselho Escolar. Para que o dever de apreciação da escola seja coerente, estabelece-se que os encontros sejam semestrais – salvo convocações extraordinárias – e, desta forma, torna-se possível que eventuais irregularidades sejam diagnosticadas com precisão para que o debate e deliberação subsequentes sejam bem fundamentados.

O Conselho Escolar é considerado a base da democratização da gestão escolar. Além do diretor que integra como membro nato, este mecanismo de participação é composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar escolhidos no primeiro bimestre do ano letivo através de eleição por voto direto, secreto e facultativo.

O Conselho Escolar possui, de acordo com a Lei Nº 4.751/2012, as funções consultiva, fiscalizadora, mobilizadora, deliberativa e representativa da comunidade escolar. Esta larga abrangência de atribuições, análoga a presença de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, corrobora para a descentralização das decisões, a prescrição de uma hierarquia horizontal, a responsabilização coletiva pela qualidade da escola, o esclarecimento sobre o funcionamento da instituição e uma série de outros aspectos que consubstanciam os preceitos democráticos.

Os conselheiros escolares possuem mandato de três anos sendo permitida uma reeleição consecutiva, e devem se reunir, ordinariamente, uma vez ao mês ou a qualquer momento em caso de convocações extraordinárias. Para que as reuniões aconteçam é exigida a presença da maioria de seus membros. O Quadro 2 a seguir apresenta as condições que determinam o número de conselheiros que atuarão na escola:

COMPOSIÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES (Parágrafo único do art. 24)						
Classificação das instituições educacionais de acordo com o número de estudantes	Equipe Gestora (Direção)	Número de membros do Conselho Escolar				
		Segmentos da Comunidade Escolar				
		Carreira Magistério / Especialistas	Carreira Assistência	Estudantes	Pais ou Responsáveis	Total de Conselheiros
Até 500	01	01	01	01	01	05
De 501 a 1000	01	02	02	02	02	09
De 1001 a 2000	01	03	03	03	03	13
De 2001 a 3000	01	04	04	04	04	17
Acima de 3000	01	05	05	05	05	21

(Quadro 2 – Fonte: Composição dos Conselhos Escolares, Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2012)

Ainda sobre os Conselhos Escolares, a lei dispõe que as suas reuniões devem ser abertas a todos os que trabalham, estudam ou tem filhos matriculados na instituição, tendo direito à voz, mas não a voto. Esta medida garante a autonomia deliberativa do colegiado escolhido por seus representantes, mas não inibe que participem também das discussões os que por ventura não foram eleitos, ou qualquer outro membro da

comunidade escolar ciente de que sua contribuição pode fazer a diferença na condução da escola.

É importante destacar, ainda, que caso os alunos não preencham condição de elegibilidade (como por exemplo, idade mínima de treze anos, ter frequência superior a cinquenta por cento no bimestre anterior), as vagas destinadas a este segmento passam a ser destinadas automaticamente aos pais e mães de estudantes.

O Conselho de Classe é o mecanismo que está mais diretamente ligado aos trabalhos exercidos dentro de sala de aula. Sua função é o acompanhamento e avaliação do processo de educação, de ensino e aprendizagem, devendo se reunir pelo menos uma vez a cada bimestre.

No que tange a sua composição, tem-se todos os docentes de cada turma, ao menos um representante da equipe gestora, representante dos especialistas em educação, representante da carreira Assistência à Educação, representantes dos pais ou responsáveis e representantes do apoio especializado (em caso de turma inclusiva). Os alunos a partir do sexto ano deverão escolher um representante da própria sala de aula para integrar o Conselho de Classe. Deve-se, portanto, haver tantos Conselhos de Classe quanto forem as turmas existentes na instituição.

O Conselho de Classe possui papel fundamental para a dinâmica da escola. Ainda que suas normas de funcionamento possam ser variáveis – já que a sua elaboração é de responsabilidade de cada unidade escolar – a discussão sobre a forma de condução das aulas, o comportamento da turma e dos professores, as formas de avaliação e o desempenho são extremamente importantes para a reflexão das ações pedagógicas.

Na lei em questão, o grêmio estudantil é aludido como um órgão colegiado da gestão democrática importante para a formação cidadã dos discentes, mas não são explicitadas as suas características, funções, número de componentes, processo de formação e provimento, ou qualquer outra particularidade quanto a sua organização, senão que seu funcionamento será estabelecido pelo estatuto da unidade escolar. Às instituições cabe ainda o papel de “estimular e favorecer a implementação e o fortalecimento de grêmios estudantis, como forma de desenvolvimento [...] da autonomia dos estudantes [...]” (DF, 2012).

Não é difícil, no entanto, encontrar diferentes concepções quanto à atuação dos grêmios estudantis. Há aquelas que o relacionam com o movimento estudantil e outras que entendem sua atuação limitada ao planejamento e execução de festas e à captação

de recursos financeira para a celebração da formatura das turmas de terceiro ano do Ensino Médio.

O artigo de Garcia (2006) traz o exemplo de como um grêmio estudantil atuante, respeitado e reconhecido por seus pares e pelos demais segmentos pode contribuir para a construção coletiva da escola. O relato da pesquisa evidencia que o grêmio, além de participar ativamente de diversas reuniões da escola atuando inclusive como instância consultiva e deliberativa, responsabilizava-se também pela conduta dos demais alunos ante a escola. Fica claro que ali existia a consciência de uma representatividade e, por este motivo, existia também respeito e valorização pelo trabalho deste grupo de alunos.

O documento dispõe ainda sobre outros três órgãos colegiados: a Conferência Distrital de Educação, o Fórum Distrital de Educação e o Conselho de Educação do Distrito Federal, no entanto, estes não se configuram como instâncias de participação direta da comunidade escolar, pois, apesar de poderem contar com a participação de estudantes, pais de alunos, agentes públicos, representantes da comunidade acadêmica e representantes da sociedade civil, esta ocorre somente através da seleção por uma comissão organizada pela SEDF.

Ao determinar quais os mecanismos de participação integrantes da gestão democrática, a Lei Nº 4.75/20121 não impede que sejam criadas outras formas para envolver a comunidade escolar nos trabalhos da instituição. A Associação de Pais e Mestres (APM) é uma destas possibilidades:

Envolver as famílias, promovendo sua integração com as escolas, não significa apenas informá-las sobre a situação escolar dos filhos ou contar com eventuais contribuições para melhoria da Unidade Educacional. Significa antes de tudo, mobilizá-las a participar da gestão escolar visto que, a educação de crianças e jovens é atribuição tanto da escola quanto de todos os envolvidos. Daí a importância da estrutura escolar dispor de mecanismos institucionais que estimulem a ampla participação em sua gestão. Neste contexto, a Associação de Pais e Mestres - APM, pode integrar a comunidade, colaborando para o sucesso de ações previstas no Projeto Pedagógico, discutindo sobre ações voltadas ao aprimoramento do ensino, refletindo de forma conjunta sua própria realidade. (SÃO PAULO, 2008).

O projeto proposto pelo Sinpro-DF descreveu outros dois mecanismos que acabaram não fazendo parte do documento final. Tratam-se das Plenárias Escolares¹⁰ e o Conselho Regional de Educação do Distrito Federal¹¹.

As Plenárias Escolares, segundo a proposta, seriam formadas dentro de cada segmento específico com o objetivo de orientar seus representantes no Conselho

¹⁰ Art. 12º da proposta do Sinpro-DF.

¹¹ Art. 22º da proposta do Sinpro-DF.

Escolar, sugerindo, por exemplo, soluções para os problemas da escola ou questões referentes à construção do projeto político-pedagógico.

O Conselho Regional de Educação do Distrito Federal possuiria funções normativas, consultivas, deliberativas e fiscalizadoras acerca dos temas referentes à educação e ao ensino nas respectivas Regiões Administrativas do DF. Na proposta, o artigo que define o funcionamento deste órgão colegiado dita que os diretores das regionais de ensino seriam escolhidos através de eleições diretas cujo processo eleitoral seria definido à posteriori pela SEDF. Suas competências específicas também não foram descritas, tal responsabilidade, se o artigo tivesse sido aprovado, ficaria a cargo dos representantes do Poder executivo.

O princípio de respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos está relacionado à democratização das relações sociais que são estabelecidas nas instituições; à viabilização da participação de todos os segmentos; à sua concepção enquanto instrumento de luta contra o preconceito, o bullying e demais atos de violência física e psicológica; à contraposição do poder autoritário e centralizador; entre outros. Araújo (2011) destaca ainda o papel do pluralismo¹² para a definição da dimensão ético-política da gestão:

O pluralismo afirma a dimensão ético-política da gestão. Essa dimensão se refere ao trato com o outro, às relações estabelecidas, às condutas adotadas na escola, aos valores assumidos, à tolerância, ao convívio social necessário para a construção de novas relações sociais, que superem o individualismo, a exclusão, o egoísmo e a competição herdados da gestão tecnoburocrática subserviente à lógica econômica. (ARAÚJO, 2011, p. 55 e 56).

O pluralismo, portanto, permite que as diferenças se encontrem, orientando para o bom convívio, o diálogo e a busca por consensos, tomando como ponto de partida justamente a diversidade de ideias, opiniões e de participantes. Ainda segundo o autor citado, o pluralismo reconhece a educação como um campo de disputa em torno de concepções e projetos de educação e sociedade (2011, p.56), manifestando-se em diversos espaços de exercício de poder.

É nesse sentido, portanto, que o pluralismo é vital para o acolhimento e o respeito às diferentes visões que compõem o ambiente escolar, contrapondo-se, assim, a qualquer tentativa de padronização de visões, projetos ou modelos que atendam apenas a grupos específicos. O pluralismo aposta no

¹² Cabe destacar que diferentemente do termo *pluralidade* utilizado na Lei Nº 4.751/2012, Araújo (2011) se apropria do termo *pluralismo*, o que confere maior potencial político do princípio. A proposta sugerida pelo Sinpro-DF também utiliza o termo *pluralismo* ao destacar os princípios da Gestão Democrática.

dissenso, no debate público que possibilita a exposição dos conflitos de ideias. (ARAÚJO, 2011, p. 58).

Outro princípio em destaque é o que trata da autonomia das unidades escolares. É em seu capítulo III que a Lei Nº 4.751/2012 dispõe sobre os termos que balizam a autonomia das escolas públicas do Distrito Federal, definindo as abrangências pedagógica, administrativa e financeira.

Quanto à autonomia pedagógica, o texto defendido pelo Sinpro-DF (2011) é extremamente semelhante ao que foi publicado oficialmente na Lei 4.751/2012, no entanto, é seguido por um artigo¹³ com quatorze incisos que se propõem a descrever quais os elementos componentes do projeto político-pedagógico e suas funções. Entre estes incisos, um dos destaques, o XVIII, trata da inclusão em todas as séries dos currículos das escolas públicas do DF a disciplina História e Cultura dos Afro-Brasileiros e dos Indígenas, em consonância com outros dispositivos legais¹⁴.

As propostas referentes à autonomia administrativa também foram respeitadas. Os incisos excluídos ditam sobre a garantia de eleger diretores e conselheiros e da participação de todos os segmentos nas deliberações do conselho escolar, o que, apesar de não comporem o mesmo capítulo, estão contemplados em outros artigos da Lei Nº 4.751/2012. Na proposta defendida pelo Sinpro-DF (2011) consta ainda na descrição da autonomia administrativa a abertura de sindicância para destituição do cargo de diretor caso haja concordância de pelo menos um terço dos membros do conselho escolar. Já no projeto oficial, a recomendação de exoneração ao governador do Distrito Federal ocorre em reunião da Assembleia Geral Escolar com assinatura de, no mínimo, cinquenta por cento de cada um dos segmentos da comunidade escolar.

As disposições sobre a autonomia financeira também apresentam semelhanças e diferenças. Uma modificação importante é que termo *unidade executora* presente no art. 6º substitui o termo *unidades escolares* na proposta do Sinpro-DF. Esta alteração, como descreve o §1º do artigo supracitado, se define na conceituação de *pessoa jurídica de direito privado*, conferindo responsabilização a quem assume esta posição, podendo ser ou o diretor da unidade escolar ou da diretoria regional de ensino.

¹³ Art. 5º

¹⁴ Lei Nº 10.639/03 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Lei Nº 11.645/08 que modifica a Lei Nº 10.639/03 e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

O princípio da transparência da gestão se articula com o da autonomia por também abranger os aspectos pedagógicos, administrativos e da gestão financeira. Araújo (2011) conceitua a transparência e sua importância para a gestão democrática da seguinte maneira:

A transparência pode ser entendida como um elemento básico, central, constitutivo da gestão democrática da educação, na medida em que passa, nesse modelo, a ser concebida como um meio de a escola e seus gestores darem satisfação de seus atos e procedimentos à sociedade, ou seja, uma forma de prestação de contas à sociedade de tudo o que é produzido pela escola. A transparência coloca-se, então, como importante meio de facilitação da construção de um sentido realmente público para a escola e para as políticas públicas em educação. (ARAÚJO, 2011, p. 60 e 61).

A transparência é, portanto, um instrumento que permite à comunidade conhecer as práticas da escola, corroborando para um maior controle social ao mesmo tempo em que a instituição se mostra mais receptiva à participação. Ainda segundo o autor citado, é através da transparência que se poderá problematizar a escola, identificar o que esta implementou/desenvolveu, o que não executou, o motivo de tê-lo feito e ouvir às considerações da comunidade sobre isso.

Ao contrário do que se pensa a transparência não é uma ação restrita ao fazer burocrático. A própria Lei Nº 4.751/2012 descreve sua abrangência para todos os níveis –, sendo importante, inclusive, na dinâmica de sala de aula. Araújo (2011) aponta que, na busca de se atingir o fazer pedagógico, o professor deve dar satisfação prévia de seus atos para seus alunos, estabelecendo regras de conduta, detalhando as formas de avaliação, entre outros.

O princípio da garantia de qualidade social traduzida no pleno desenvolvimento dos indivíduos, no exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho ratifica a razão de ser da escola quanto à “formação humana [...] em sua ampla dimensão, pessoal e profissional” (Ferreira, 2000b, p. 295). Este papel remete à identidade da própria escola e, portanto, à elaboração do seu projeto político-pedagógico.

Na proposta defendida pelo Sinpro-DF (2011) o art. 5º¹⁵ define algumas das funções do projeto político pedagógico como “estabelecer a finalidade e o papel social da escola”; “ser impulsionador e viabilizador da qualidade na educação”; o resgate de uma “postura crítico-social à lógica econômica dominante, concretizando uma postura interdisciplinar e transdisciplinar”; entre outras que explicitam como o princípio

¹⁵ Componente do Capítulo II que dispõe sobre a autonomia pedagógica

proposto na lei pode ser concretizado. Tais definições, entretanto, foram excluídas da Lei Nº 4.751/2012.

O exercício da cidadania na Lei Nº 4.751/2012 se dará, sobretudo, através da efetivação de mecanismos de participação. Como afirmado no capítulo anterior, não é a existência de um documento oficial ou a mera formação de conselhos escolares que garantirá a formação para a cidadania, sendo importante acima de tudo que as escolas acolham todos os segmentos para que a comunidade se sinta à vontade para se manifestar.

O princípio que dita sobre a “democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento” (DF, 2012) se concretiza na medida em que cada indivíduo, independente do segmento ao qual faz parte, tem o seu direito respeitado e garantido. Direito a aprender, a se manifestar, a sugerir, a questionar, a errar, de cobrar e ser cobrado, avaliar e ser avaliado, de ter acesso à biblioteca, computadores e quadra de esportes, de uma merenda escolar digna, de uma infraestrutura adequada, que seja um ambiente inclusivo, etc. Todos estes elementos destacados, além de outros, contribuem para a construção do conhecimento, não restringindo esta afirmação ao saber historicamente sistematizado.

A finalidade de valorização dos profissionais da educação não é descrita explicitamente na Lei Nº 4.751/2012, surgindo apenas como uma das atribuições da Conferência Distrital de Educação:

Art. 10. Conferência Distrital de Educação constitui-se em espaço de debate, mobilização, pactuação e formulação das políticas de educação, com vistas aos seguintes objetivos:

[...]

V – implementar política de valorização dos profissionais da educação.

Na proposta sugerida pelo Sinpro-DF (2011) também não são detalhadas as formas como este princípio se concretizaria, mas além da valorização dos profissionais da educação também é exigido respeito a esta categoria e aos demais segmentos da comunidade escolar.

2.2. O retorno da gestão democrática nas escolas públicas do DF

O dia 22 de agosto de 2012, data das eleições diretas para a escolha da direção e conselho escolar, foi o marco para o retorno da gestão democrática nas escolas públicas

do Distrito Federal e os números finais do pleito corresponderam às expectativas de tantos anos de luta. Dados do Sinpro-DF (2012) informam que das 648 escolas do território, 630 possuíam candidatura para a direção, 03 instituições eram novas e apenas 15 não apresentaram candidatos. As 18 escolas que não participaram inicialmente da eleição foram convidadas a um novo pleito no dia 05 de dezembro do mesmo ano.

De acordo com a Lei Nº 4.751/2012, até mesmo as escolas com apenas uma chapa concorrendo ao cargo de direção escolar devem ser submetidas à aprovação da comunidade, constando na cédula de votação as opções SIM ou NÃO. Para conseguir se eleger, a chapa única deve conseguir cinquenta por cento dos votos válidos, necessitando divulgar suas propostas e envolver todos os segmentos, ainda que não tenha concorrentes. Segundo informa o Sinpro-DF (2012), em apenas cinco dentre as mais de quinhentas escolas com chapa única houve prevalência do NÃO e, nestes casos, a SEDF indicou a direção interina até a realização de um novo pleito no dia 05 de dezembro de 2012.

A participação da comunidade escolar nestas primeiras eleições foi bastante expressiva, demonstrando – ao menos *à priori* – a tendência de um maior envolvimento de pais, alunos, professores e servidores para com a organização dos trabalhos da escola. Os números alcançados são motivos de entusiasmo por parte do Sinpro-DF, como demonstra a citação a seguir:

Muitas escolas apresentaram apenas uma única candidatura de chapa, ainda assim a participação e mobilização foi grande. Mais de 250 mil pessoas compareceram para votar, 20 vezes mais do que o comparecimento no modelo da gestão compartilhada. Sem dúvida um grande passo para iniciar a discussão da qualidade de ensino com a sociedade. O quórum foi alcançado em todas as escolas! A Ceilândia se destacou, com mais de 40 mil comparecendo para votar. (SINPRO-DF, 2011).

Tantos os diretores quantos os membros do conselho escolar eleitos nesta primeira eleição cumprirão mandato até dezembro de 2013 e, talvez por este motivo, na grande maioria das escolas apenas uma chapa se candidatou, sendo esta composta majoritariamente pelos mesmos diretores de antes da aprovação da Lei Nº 4.751/2012.

Se a expectativa já era grande com a primeira experiência após o retorno da gestão democrática nas escolas públicas do DF, as próximas eleições são aguardadas com ainda mais anseio. Ao ser iniciado o mandato oficial de três anos (com direito a uma reeleição consecutiva), compreende-se que a tendência é que novas chapas surjam, enriquecendo o potencial democrático da gestão ao fomentar a discussão sobre quais projetos e candidatos são melhores para o atual momento da escola.

Contrastando com esse bom início da implementação da gestão democrática da educação e passadas as eleições, Washington Dourado (2012) criticou certas ações da SEDF as quais caracterizou como “boicote” à Lei Nº 4.751/2012, alegando a imposição dos ciclos de aprendizagem sem que houvesse discussão com o Sindicato dos Professores e com as regionais de ensino. Apontou também problemas que vinham ocorrendo com o repasse de recursos financeiros para as escolas e que, por não terem sido sanados a tempo, vem prejudicando o desenvolvimento da gestão.

Apesar destas questões, a gestão democrática ainda é motivo de comemoração e as perspectivas para os próximos anos, como já afirmado anteriormente, são as melhores. Quanto à Lei Nº 4.751/2012, ainda não existe estudos que avaliam seu impacto nas escolas públicas do DF – haja vista que o primeiro mandato considerado de transição será encerrado apenas em dezembro de 2013 –, mas apesar disto, notam-se importantes avanços para a implantação da gestão democrática, tratando da especificidade de cada um dos colegiados, descentralizando poderes, definindo o âmbito da autonomia da escola e garantido a participação de todos os componentes da comunidade escolar nos diversos níveis da instituição. Ratifica-se, entretanto, que mais do que os dispositivos legais, é a cultura organizacional da escola que deve se definir como democrática, sendo as leis instrumentos de luta para que os sujeitos garantam a sua efetivação.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

As questões metodológicas que direcionam esta pesquisa foram planejadas relacionando o embasamento teórico com as situações que se previa antes da ida a campo. Levando em consideração a importância dos pontos de vista dos vários sujeitos envolvidos, bem como o papel subjetivo do pesquisador na análise de documentos, posturas, práticas e discursos, define-se a pesquisa qualitativa como enfoque que conduzirá esta pesquisa.

De acordo com Flick “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas sociais” (2009, p. 20). Esta abordagem, portanto, se adéqua às pretensões deste trabalho que intenta identificar a forma com que a participação discente se manifesta dentro de uma escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal e a sua contribuição para a redução dos índices de reprovação e evasão.

Dentre as diversas possibilidades de técnica de coleta de dados oferecidos pela abordagem qualitativa, compuseram esta pesquisa a observação participante, o diário de campo, a análise documental, a análise de conteúdo e o registro escrito das considerações do diretor da escola sobre a participação discente nos mecanismos de participação formal. Já para a análise dos fenômenos identificados, buscou-se suporte nas referências bibliográficas, cujas teorias e experiências relatadas forneceram meios para possibilitar reflexão crítica à realidade constatada.

A observação participante permite ao pesquisador maior integração com o campo submetido à análise, contribuindo para a compreensão dos fatos na medida em que interage com eles. Flick (2009) salienta a possibilidade de influência no que se observa justamente devido à participação do pesquisador, o que significa que o observador é um membro ativo cujas ações também são passíveis de análise.

Integrante da observação participante, a conversação teve importante papel nesta pesquisa. Ao passo que a conversação se pauta em uma interação gradual e espontânea, esta revela com mais liberdade o que os sujeitos participantes estão pensando e sentido naquele momento específico, diferenciando-se da entrevista por assumir um caráter mais natural.

O diário de campo é um importante aliado da observação, uma vez que a minúcia dos registros permite que se reflita com mais propriedade sobre os fenômenos

com os quais o pesquisador esteve envolvido. Bittencourt (*mimeo*) aponta que além da descrição do local, data, hora e atividade realizada, deve-se ponderar sobre o processo, o efeito da experiência e quais as possíveis consequências futuras.

A análise documental esteve direcionada ao projeto político-pedagógico da escola em que fora desenvolvida a pesquisa, relações sobre a movimentação dos alunos (matrícula, transferências, aprovação, reprovação e abandono) e legislações a cerca da gestão escolar no Distrito Federal. Almeida, Guindani & Sá-Silva (2009) explicam como se deve proceder diante da análise de documentos:

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações [...] e na medida do possível fazer a inferência. (ALMEIDA, GUINDANI & SÁ-SILVA, 2009, p. 10).

A realização desta pesquisa ocorreu na mesma instituição de ensino em dois momentos distintos. O primeiro deles integrou o estágio curricular obrigatório do pesquisador ocorrido no ano de 2012. O segundo momento, visando novas informações e acesso a documentos atualizados, deu-se em 2013. Ratifica-se que não houve alteração da equipe administrativa durante este período e que a responsável local pelo acompanhamento dos trabalhos também foi a mesma. Desta forma, os objetos submetidos à análise nesta pesquisa não sofreram prejuízos.

A pesquisa foi feita em uma escola pública do DF que atende os três anos do Ensino Médio e os três segmentos da Educação de Jovens e Adultos, funcionando nos períodos matutino (2º e 3º ano do Ensino Médio), vespertino (1º ano do Ensino Médio) e Noturno (EJA). Trata-se de uma escola ampla, que conta com quinze salas de aula, quadra de esportes, pátios amplos e diversos ambientes de favorecimento ao ensino, como laboratórios, sala multimídia, biblioteca, sala de projetos, sala de recursos, sala de estudo/leitura, sala específica para a sede do grêmio, etc.

Localizada na Asa Sul de Brasília, a escola recebe, em sua grande maioria, alunos oriundos da região do entorno e de cidades próximas à instituição, como Guará, Cruzeiro, Núcleo Bandeirante, Riacho Fundo, Santa Maria. Os alunos são principalmente do sexo feminino e a faixa etária atendida no Ensino Médio varia entre 14 e 18 anos.

Dentre os motivos para a escolha desta instituição como foco da pesquisa está o fato de ser considerada como referência de Ensino Médio público no DF. Este

reconhecimento é fruto da quantidade de alunos aprovados em exames vestibulares e das boas colocações no Exame Nacional do Ensino Médio. Além destes, verifica-se que se trata de uma escola na qual os alunos tem interesse em permanecer, vide os baixíssimos índices abandono registrados. Outro fator convidativo à pesquisa foi impressionante queda superior a 50% na reprovação, comparados os anos de 2007 e 2008.

Os números da movimentação escolar fornecem importantes informações sobre as relações dentro da escola, o nível de satisfação dos alunos e ainda de que forma a escola age sobre estes índices visando sempre sua melhora e a garantia de uma formação adequada para os jovens que a frequentam.

O fato de que outros trabalhos já foram desenvolvidos na escola em questão também contribuíram para a sua escolha, uma vez que já existia conhecimento prévio de algumas questões que puderam ser aprofundadas e analisadas com maior propriedade através desta pesquisa.

Como mencionado anteriormente, os primeiros momentos deste trabalho ocorreram em 2012 durante o estágio curricular obrigatório. Este período foi acompanhado principalmente pela coordenadora da instituição, com quem se pode contar durante todo o processo. Foi ela a responsável pelas principais informações sobre a organização da escola, sobre o andamento da gestão atual, perspectivas futuras, sobre o relacionamento da comunidade escolar, o funcionamento dos colegiados, as mudanças ocorridas nos últimos anos e outras tantas que foram descritas no diário. A coordenadora ainda organizava o cronograma das aulas e, demonstrando preocupação, perguntava sempre quais as dificuldades enfrentadas durante o dia. O trabalho foi realizado em todas as turmas de 2º e 3º ano da instituição.

As aulas nesta escola se organizam em três períodos de noventa minutos divididos por dois intervalos de quinze minutos. O planejamento para o exercício da docência levou em consideração esta peculiaridade e contemplou dois momentos. O primeiro, destinado à orientação profissional, dialogou com as ambições dos jovens, tirou dúvidas sobre o funcionamento da Universidade de Brasília, tratou da importância de uma escolha consciente e, principalmente, provocou o interesse e conquistou o respeito dos estudantes.

O segundo momento era anunciado como uma oficina de redação para exames seletivos, tratando de dicas de como iniciar um texto, as peculiaridades da dissertação, coesão e coerência textual, base argumentativa e o novo acordo ortográfico. O

planejamento desta aula, entretanto, tinha outro objetivo além deste que era apresentado aos alunos. Uma proposta era colocada no quadro e lhes era informado que serviria como base para o que seria explicado. A proposta era: *Elabore um texto dissertativo subjetivo na variante padrão da língua portuguesa que discuta o papel da escola enquanto instituição política.*

A escolha deste tema tinha por objetivo entender qual a visão e a dimensão desta visão que os alunos tinham em relação à escola, a partir de um assunto sobre o qual talvez nunca tivessem pensado, mas do qual tinham experiência suficiente para discutir e vivência o bastante para argumentar.

Em certo momento da atividade, um debate era iniciado justamente por conta das diferentes percepções dos alunos. O pesquisador assumia então o papel de mediador, conduzindo a discussão para a análise da participação discente, sobre o relacionamento com os outros segmentos e a percepção que os jovens tinham sobre a direção e os órgãos colegiados. A descrição da atividade e seus resultados compõem o próximo capítulo.

Ainda em 2012, estabeleceu-se diálogo com um dos professores mais queridos pelos alunos e teve-se acesso ao projeto político-pedagógico em vigor na época.

O momento da pesquisa em 2013 foi para, antes de qualquer coisa, atualizar algumas das informações obtidas no ano anterior, ter acesso a alguns dos documentos da instituição e realizar uma entrevista com o diretor. A coordenadora, já sabendo do tema da pesquisa, tratou de comentar sobre o processo de eleição do grêmio estudantil e também sobre o interesse de alguns professores em formar chapa para disputar a eleição do primeiro mandato de três anos da gestão democrática.

Serão preservadas as identidades dos sujeitos participantes e o nome da escola em que fora realizada a pesquisa. A coordenadora será chamada de Tereza, o diretor será João Paulo e a escola será nomeada de Instituição Pública de Ensino Médio em Brasília, ou simplesmente Ipemb.

CAPÍTULO IV
A PARTICIPAÇÃO DISCENTE E OS ÍNDICES DE
REPROVAÇÃO E EVASÃO

A gestão democrática, mais do que um modelo de organização dos trabalhos da escola, é “um espaço de participação, de descentralização do poder e [...] de exercício da cidadania” (Dourado, 2004, p. 73). Ela compreende que todos os segmentos escolares possuem uma concepção de qualidade própria e que a instituição se fortalece quando existe o interesse coletivo de discutir estas concepções e trabalhar estratégias para atingir objetivos comuns. Esta discussão, no entanto, depende da definição de alguns questionamentos: *Qual a concepção de qualidade? Qualidade para quem? Que tipo de cidadão se pretende formar?* Se a gestão da escola é realmente democrática, as respostas para tais perguntas não podem vir de um ou dois segmentos específicos, uma vez que esta decisão se cruza com os interesses de toda a comunidade escolar.

A participação do discente deve ser entendida como central na discussão da qualidade da escola, afinal ele é partícipe direto ou indireto de todas as atividades desenvolvidas na instituição, frequenta todos os espaços que constituem a unidade escolar e alguns dos alunos podem estar nesta escola a mais tempo do que muitos profissionais que ali exercem o seu ofício. Neste sentido, é mais do que justo que o segmento discente seja consultado e se manifeste sobre o que considera importante para a sua formação, corroborando para a tomada de decisão.

Quando se entende a formação cidadã como uma das finalidades da educação e o exercício da cidadania como um dos pilares da gestão democrática, a participação do segmento discente pode parecer óbvia, mas na história da gestão escolar do Distrito Federal – como visto no Capítulo II – a participação esteve muitas vezes limitada a outros grupos ou acompanhada de restrições etárias para a representação dos estudantes, como a que estabelecia a Lei 4.036/07. A determinação na Lei 4.751 de fevereiro de 2012 quanto à participação discente em todos os órgãos colegiados de participação direta na escola legitima o potencial deste segmento e lhes confere base para lutar pela efetivação deste direito. A gestão democrática, no entanto, é construída cotidianamente e não apenas nos mecanismos de participação regulamentados pelo Poder Executivo, sendo a sala de aula, inclusive, um dos principais espaços para o fomento da cidadania.

Veiga (2007, p. 17) afirma que “a escola de qualidade tem a obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a [...] evasão”. A participação do discente em uma gestão democrática se destaca neste sentido por favorecer a possibilidade de o aluno interferir na organização da escola visando melhorias pra instituição como um todo, mas principalmente para o seu segmento.

Os dados da Fundação Getúlio Vargas (2009) sobre evasão escolar apresentados no Capítulo I demonstraram que dentre os jovens que deixaram de frequentar a escola, a grande maioria justificou a decisão alegando falta de interesse. O que será então que a instituição poderia fazer para se tornar atraente para estes jovens? Quais contribuições estes jovens poderiam dar para que a escola fosse capaz de satisfazer suas vontades? É neste sentido que a gestão democrática deve ser concebida, como um espaço de construção coletiva. Como pressuposto, entende-se que quando os estudantes se tornam partícipes da construção da escola que desejam, a falta de interesse poderá ser convertida em perspectiva de mudança, em objeto de luta, em experiência de cidadania.

Para identificar a manifestação da participação discente nas diversas instâncias que compõem uma escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal e quais as suas consequências, serão analisados dados levantados em 2012 e 2013 que levam em conta a visão da direção e da coordenação, as disposições do projeto político-pedagógico e ainda qual a percepção dos estudantes da relação entre escola e política. Nesta análise, serão aludidas as bandeiras da luta pela gestão democrática e também o histórico da gestão escolar no DF e a Lei N° 4.751/2012.

1. A Ipemb – histórico e características

Localizada em um bairro nobre de Brasília, a Ipemb é uma instituição de ensino pública do DF que vem alcançando bons índices desde a sua inauguração.

A Ipemb foi criada em 1986 como uma escola de 2º grau pensada para oferecer uma proposta pedagógica centrada na preparação dos alunos para concorrerem nos exames vestibulares promovidos pelas grandes universidades públicas. Para que o nível de excelência lograsse, o governador indicado pelo Poder Executivo, José Aparecido de Oliveira, concedeu total liberdade para que o diretor da instituição escolhesse o corpo docente. De acordo com informações do projeto político-pedagógico da instituição, nos anos seguintes a escola passou a se destacar pelos índices de aprovação em concursos e vestibulares em todo o país.

Analizando a atual proposta da Ipemb, percebe-se que o objetivo de formação para propiciar o acesso a universidades públicas e concursos de seleção para inserção no mercado de trabalho persiste, mas atualmente se define como função social, apontando a ambição de retomar “um lugar de destaque nos exames acadêmicos e profissionais, nos vestibulares e concursos públicos nacionais e locais”. Esta concepção que entende qualidade como sucesso na forma de números e classificações se relaciona com os preceitos capitalistas de competição e aparece outras vezes durante o projeto político-pedagógico, sobretudo na definição de metas que remetem aos tempos da gestão compartilhada. Esta máxima, no entanto, não limita as ações da Ipemb que estabelece para si objetivos como:

- I. Desenvolver ações que permitam ao educando adquirir elementos geradores de autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao outro e ao bem comum e, sobretudo, postura ética diante de qualquer situação vivenciada, isoladamente, ou em comunidade;
- II. Gerar vivências que propiciem o exercício pleno da cidadania e do respeito à ordem democrática que se faz pela observação absoluta dos pactos sociais estabelecidos para o bem da comunidade.
- [...]
- VIII. Dinamizar a gestão financeira da escola de acordo com os princípios de autonomia e ética do administrador público: moralidade, transparência e publicidade. (IPEMB, 2013)

Outros objetivos tratam de questões como educar para a sustentabilidade, o estímulo às diversas manifestações artísticas e culturais e a ampliação quantitativa e qualitativa da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

A concepção de educação que norteia a ação pedagógica presente no PPP se

destaca por levar em consideração o conhecimento que o discente já traz consigo, transparecendo a ideia de valorização da sua história, cultura, família, comunidade, etc. e se valendo dos contextos para a condução dos trabalhos. A concepção de educação é apresentada dentro da *missão institucional* que ainda contempla como pilar a construção cotidiana de um modelo de gestão participativo.

[...] a Ipemb advoga a seguinte compreensão de Educação:

- Educar é, antes e acima de tudo, despertar virtualidades pré-existentes no educando. E sua função por isso mesmo é despertar as possibilidades que a natureza do educando possui. (IPEMB, 2013)

A Ipemb funciona durante os turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo jovens do segundo e terceiro ano pela manhã, do primeiro ano à tarde e oferecendo Educação de Jovens e Adultos à noite. Os alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial são incluídos nas salas regulares e tem acesso a sala de recursos.

Em 2012 mais de mil jovens foram matriculados no Ensino Médio da Ipemb. Para comportar a grande quantidade de alunos, a instituição conta com 15 salas de aula, uma sala de projetos, uma sala de leitura, dois pátios, quadra de esportes, três laboratórios, uma sala de multimídias, uma sala de uso exclusivo do grêmio estudantil, uma sala de uso exclusivo da Associação de Pais, Alunos e Mestres (APAM), entre outros ambientes¹⁶ que favorecem o ensino, a aprendizagem e a organização da escola.

A Ipemb foi receptiva durante o período de pesquisa e coleta de dados, contribuindo com histórias, apresentando pessoas que poderiam contribuir para o trabalho e buscando registros antigos – como a primeira ata da reunião do conselho escolar –, sempre com muita educação, respeito e compreensão da importância da pesquisa para a formação acadêmica. Esta característica também justifica a quantidade de projetos desenvolvidos na instituição por diversas entidades (Universidade de Brasília, Instituto UniBanco, Instituto Brasília Ambiental, Departamento de Trânsito do Distrito Federal, SEDF, entre outras).

2. Organização Administrativa

Tanto nos discursos da direção e coordenação como em seu próprio político-pedagógico a Ipemb se considera uma escola cuja gestão é democrática. No documento, essa afirmação aparece inicialmente como uma das missões da instituição – como já

¹⁶ A tabela com as especificações dos recursos físicos da escola consta no anexo.

referido – e também quando destaca que para alcançar seus objetivos e metas é importante a colaboração dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar, sendo citados: a equipe de professores e técnicos em gestão escolar, o conselho escolar, o grêmio estudantil e a associação de pais e mestres. São mencionadas ainda algumas instituições parceiras de natureza pública e privada e o apoio da comunidade local.

O quadro abaixo se refere à Organização Administrativa da Ipemb conforme define o projeto político-pedagógico:

Quadro 3 – Organização Administrativa da Ipemb



(Quadro 3 - Fonte: Projeto político-pedagógico da Ipemb)

A estrutura de organização evidenciada no Quadro 3 chama atenção por apresentar relações de poder verticalizadas e uma estrutura segmentada, orientando-se para o lado oposto dos princípios da gestão democrática. De acordo com Bordignon e Gracindo (2001), enfoques como este se assemelham à concepção mais tradicional de gestão, enquanto em uma democrática as relações de poder seriam horizontais e a estrutura circular, com fluxos de ida e volta para caracterizar cooperação e integração.

A partir da análise do PPP do mandato anterior e comparando-os, percebe-se que o quadro apresentado se trata de uma mera cópia, não havendo qualquer alteração de um para outro. Em conversas com a coordenadora da instituição, descobriu-se ainda que a equipe gestora é praticamente a mesma do período de gestão anterior (excetuando-se os alunos e pais de alunos) e que se pretendeu dar prosseguimento de muito que havia sido planejado durante a já revogada gestão compartilhada.

3. Relacionamento harmônico e PPP

Desde o primeiro dia em que esta pesquisa foi iniciada, poucos foram os contatos diretos com o diretor da instituição – que será chamado de João Paulo – ocorrendo majoritariamente para a requisição de alguns documentos que foram gentilmente e prontamente cedidos. No período da pesquisa correspondente ao ano de 2013, a escola dispunha apenas de uma secretária, de modo que o diretor dividia-se entre seu ofício rotineiro, reuniões internas e externas à instituição e a auxiliar tão quanto fosse possível o trabalho da secretária.

Quem acompanhou os trabalhos realizados tanto em 2012 quanto em 2013 foi a coordenadora Tereza, braço direito do diretor. Há vinte e seis anos na SEDF, sendo nove¹⁷ deles dedicados a Ipemb, Tereza já assumiu diversos cargos e posições na instituição atuando como orientadora educacional, supervisora pedagógica e professora de português. Também já foi presidente do conselho escolar e atualmente é a coordenadora pedagógica.

Durante a observação, notou-se que diante da sala de Tereza sempre havia uma fila de estudantes esperando para conversar com ela, seja antes do começo da primeira aula, ou durante os dois intervalos que compõem o período matutino. Os professores também procuravam Tereza com frequência e por motivos diversos, como entrega de questões de prova, reclamações sobre o sistema eletrônico, desabafos sobre o comportamento dos alunos e trivialidades do cotidiano.

Com relação ao relacionamento do diretor com os segmentos, observou-se maior contato com os professores e com a secretária, mas leva-se em consideração o momento atípico que a escola passava quando a pesquisa foi realizada. Tereza, ao ser questionada,

¹⁷ Nesta contagem a coordenadora contemplou o ano de 2013.

disse que na Ipemb o relacionamento entre os segmentos é tranquilo, com poucos casos de conflitos¹⁸.

O relacionamento harmônico entre a direção e os demais segmentos – como já discutido no primeiro capítulo – é um dos objetos de análise quando se discute a gestão democrática. Um diretor autoritário, por não envolver a comunidade escolar na busca pela qualidade, compromete a formação dos discentes ao conduzir os trabalhos da escola sem ao menos entender quais as necessidades da comunidade na qual exerce seu cargo, imprimindo inoportunamente apenas as suas ideias e concepções no projeto político-pedagógico. Veiga (2007) fortalece este entendimento ao discutir a relação entre a harmonia da comunidade escolar e a elaboração do PPP:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 2007, p. 13 e 14)

A elaboração do projeto político-pedagógico na Ipemb busca a colaboração dos diferentes segmentos, contemplando no documento a importância da participação para a consecução das metas e objetivos propostos. Assim diz o documento da instituição:

Para que possamos cumprir a nossa função social, alcançar nossos objetivos e metas, e assegurar uma avaliação a respeito do trabalho a ser desenvolvido, faz-se necessário a determinação de um Plano de Trabalho que contemple um planejamento previamente discutido entre todos os segmentos envolvidos, para deixar muito claro entre os atores protagonistas as ações pedagógicas e administrativas a serem executadas, como também a razão pela qual estão participando e a importância da sua efetiva contribuição para o sucesso deste empreendimento. (IPEMB, 2013)

De acordo com as informações levantadas, a construção do projeto político-pedagógico da Ipemb ocorre primeiramente levando em consideração o disposto na proposta do biênio anterior, a partir da avaliação do que deu certo, o que não deu certo e o motivo de algo não ter dado certo. Nos últimos anos, grande parte das atualizações foram frutos de sugestões e reclamações espontâneas que surgiam no cotidiano da escola. Quando finalizada a redação do PPP, o documento é ainda avaliado pelo conselho escolar, que pode aceitar o que fora disposto ou discutir e decidir alterações. Somente com a aprovação do conselho escolar a proposta é encaminhada para a SEDF.

¹⁸ Um destes conflitos será discutido no tópico destinado aos professores.

Uma das características do atual projeto político-pedagógico da Ipemb é o diálogo com a gestão compartilhada, mesmo que este modelo não esteja mais em vigor desde a assinatura da Lei 4.751 em fevereiro de 2012. Além do que já fora comentado sobre a organização administrativa, percebeu-se que este diálogo também se estabelece na definição de metas de elevação estatística, que vão desde reduzir em 20% os índices de reprovação – tal qual determinava o termo de compromisso com a SEDF que os gestores eleitos em 2007 deveriam assinar para assumirem o cargo –, a classificar 30% dos alunos do terceiro ano nos exames que permitem o acesso a Universidade de Brasília. Obviamente que a ambição pela consecução de tais e outras metas semelhantes não definem por si só características da gestão compartilhada, mas analisa-se que as exigências do modelo revigoraram a herança institucional de ser considerada referência a partir de indicadores de posição. Ratifica-se esta análise citando outra das metas estipuladas que – de acordo com o PPP da instituição – visa “Classificar a Ipemb, entre as 25 melhores escolas que integram o Sistema de Ensino do Distrito Federal”

A justificativa para que características da gestão compartilhada ainda vigorem no projeto político-pedagógico da Ipemb se encontra no art. 64 da Lei Nº 4.751/2012:

Art. 64. O primeiro processo eleitoral para escolha dos dirigentes escolares deverá ocorrer até seis meses após a publicação desta Lei, e os seguintes ocorrerão sempre no mês de novembro do ano de realização das eleições de que trata esta Lei.

[...]

§ 2º O mandato dos primeiros diretores, vice-diretores e membros dos Conselhos Escolares eleitos com base nesta Lei se encerrará em dezembro de 2013, e a eleição para o mandato seguinte ocorrerá no mês de novembro de 2013.

[...]. (DF, 2012).

A Ipemb foi uma das 525¹⁹ instituições de ensino a participar com chapa única na eleição da gestão democrática de 2012. De acordo com Tereza, houve um acordo informal no interior da escola para que se mantivesse o quadro gestor empossado em 2007 até o pleito que será realizado em novembro de 2013. O consentimento partiu do entendimento de que concorrer para um mandato de três anos é mais vantajoso para os futuros candidatos e também para os alunos. A coordenadora ainda confirmou já ter testemunhado certa articulação para formação de chapas para quando chegar o momento propício. Este fato ratifica o que fora afirmado no segundo capítulo sobre a expectativa da próxima eleição ser ainda maior do que a que marcou o retorno da gestão democrática no Distrito Federal.

¹⁹ Números de acordo com os dados preliminares levantados pelo Sinpro-DF, 2012.

4. O tempo escolar

Um importante elemento para a organização do trabalho pedagógico é o tempo. Ele se faz presente, sobretudo, na forma do calendário escolar que é o instrumento que define o início e término de todas as atividades. Ao mesmo tempo em que deve possuir característica definidora e previsora, é necessário, do ponto de vista democrático, que o calendário escolar seja também flexível, visando tanto o inesperado, quanto um espaço de manifestação da participação da comunidade. Neste sentido, o projeto político-pedagógico da Ipemb se constitui ora de datas específicas, ora da definição de limites para que algumas atividades ocorram. Tem-se, por exemplo, o caso da *Semana Cultural e Desportiva* definida para a terceira semana de outubro; o mês de maio para a eleição para a APAM da Ipemb; e os eventos de formatura para os alunos do terceiro ano com data limite de 20 de dezembro.

Outra manifestação do tempo é a grade horária, que fixa o número de disciplinas e a duração de cada uma durante a semana. Na maioria das escolas do Distrito Federal dois períodos com três aulas de 50 minutos cada são divididos por um intervalo de até 20 minutos. Já na Ipemb esta organização apresenta uma peculiaridade: são dois intervalos de 15 minutos dividindo três períodos de 90 minutos, de forma que cada um desses períodos corresponde a uma disciplina.

Veiga (2007) discute a importância de uma boa organização do tempo para permitir um currículo cada vez mais integrado, visando à superação da ideia de que uma disciplina é isolada da outra:

A organização do tempo do conhecimento escolar é marcada pela segmentação do dia letivo, e o currículo é, conseqüentemente, organizado em períodos fixos de tempo para disciplinas supostamente separadas. O controle hierárquico utiliza o tempo que muitas vezes é desperdiçado e controlado pela administração e pelo professor. Em resumo, quanto mais compartimentado for o tempo, mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais, reduzindo, também, as possibilidades de se institucionalizar o currículo de integração que conduz a um ensino em extensão. (VEIGA, 2007, p. 29 e 30).

A autora ainda cita Mariano Enguita (1989) para expressar os efeitos dos horários compartimentados nos alunos:

A sucessão de horários muito breves – sempre de menos de uma hora – dedicados a matérias muito diferentes entre si, sem necessidade de sequência lógica entre elas, sem atender à melhor ou à pior adequação de seu conteúdo a períodos mais longos ou mais curtos e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização

habitual do horário escolar ensina o estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas sua duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato. (Enguita (1989:180) apud VEIGA, 2007, p. 30).

O modelo de grade horária em exercício na Ipemb busca a superação da brevidade justamente ao definir que cada disciplina tenha 90 minutos de duração por dia, propiciando ao professor maior liberdade de planejamento e, ao menos em tese, maior possibilidade de participação dos alunos.

Se determinada turma tem aula de química, arte e sociologia na segunda-feira, isso não significa que verá novamente os conteúdos desta disciplina apenas na semana seguinte, uma vez que consta no currículo o que se nomeou de Projetos Interdisciplinares I e II. O primeiro visa o diálogo entre as humanidades através de expressões artísticas como saraus poéticos e a produção de curtas-metragens sobre determinado tema previamente proposto. O segundo projeto busca as possibilidades de se fazer conexões no conhecimento de ciências da natureza através do uso dos laboratórios que a escola possui, sendo exigidos relatórios de todo procedimento realizado e observado nestes ambientes.

A ideia dos Projetos Interdisciplinares favorece para que as disciplinas sejam percebidas além do livro didático e do quadro negro, podendo ser – de acordo com o PPP – vivenciadas e até mesmo reconstruídas pelos alunos. Além disso, contribuem para a superação da fragmentação dos conteúdos e da ideia de que estes são isolados uns dos outros, estabelecendo diálogo com as várias áreas do saber e também com as tecnologias.

Além da grade horária diferenciada, a Ipemb conta com outra peculiaridade em relação às outras instituições de ensino. Durante o dia, cada professor ocupa a mesma sala de aula durante todo o turno, o que significa que nos intervalos são os alunos que realizam as trocas de sala. Essa forma de organização também contribui para que o tempo das aulas seja mais bem aproveitado, uma vez que o professor pode já deixar a sala preparada para cada período, seja dispondo as carteiras, deixando o quadro pronto ou tomando quaisquer outras providências que favoreçam a administração do tempo.

No projeto político-pedagógico consta o nome de cinquenta e seis docentes integrantes do corpo da Ipemb, incluindo os dos três anos do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, os responsáveis pela sala de recursos, os responsáveis pelos laboratórios e também os que, no momento, não conduzem sala de aula por

estarem exercendo outro tipo de atividade na instituição. As formações, naturalidades e idades diversificadas deste quadro colaboram para que as situações sejam analisadas por diferentes óticas, exigindo discussões e a busca por consensos para lidar com os diferentes problemas que fazem parte do cotidiano do professor. Essa diversificação, no entanto, também é responsável por alguns conflitos.

Em 2012, além de serem colhidas informações sobre a percepção e opinião dos alunos sobre a escola, também fora realizado em cada uma das turmas um trabalho de orientação profissional estruturado com dicas para os exames vestibulares e um momento de reflexão sobre a importância de se fazer uma escolha consciente. Em uma das turmas de segundo ano, o professor de geografia assistiu atento à apresentação e participou com perguntas e depoimentos quando considerou que tinha algo a contribuir. Ao término da aula, o professor parabenizou a apresentação e disse que gosta de mudanças na rotina. Ele ainda confidenciou que sempre que julga necessário incorpora tecnologias e jogos em suas aulas, pois em sua perspectiva, é importante fazer coisas diferentes e divertidas para atrair a atenção dos jovens, citando uma competição de perguntas e respostas entre grupos como um de seus orgulhos. Toda esta atenção, no entanto, não é bem vista por seus professores mais velhos que consideram a aula do professor *uma bagunça*. O professor de geografia, que está na faixa dos trinta anos, conta que tentou conversar com os colegas e mostrar os resultados de sua estratégia, mas relata que a maioria discordou e o condenou usando como argumentos que as teorias pedagógicas pelas quais se pautavam eram suficientes e que, além disso, não agitava os alunos. Para finalizar, o professor disse que está se organizando para iniciar um mestrado, de preferência na UnB, e que não mudará seu jeito de dar aula.

Os colegas que criticaram a forma com que o professor de geografia conduz suas aulas podem ser descritos como adeptos de uma pedagogia mais tradicional de acordo com alguns detalhes emitidos durante a conversa. Libâneo (2003) caracteriza, dentre outras, a tendência tradicional da pedagogia da seguinte forma:

Métodos - Baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor [...].A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos.

Relacionamento professor-aluno - Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio. (LIBÂNEO, 2003, p. 09 e 10, grifo do autor).

Não se pode afirmar neste trabalho o que precisamente os colegas quiseram dizer ao classificar certas aulas do professor de geografia como *uma bagunça*, uma vez que apenas um lado foi ouvido. Tampouco se pretende julgar os demais professores por seus métodos. Entretanto, ratifica-se a importância da liberdade concedida aos alunos pelo professor de geografia, entendendo a sala de aula como um espaço para os alunos se manifestarem, interagirem uns com os outros, construir as próprias respostas e argumentos, debaterem o conteúdo, aprenderem na coletividade e, por que não, se divertirem.

5. Os alunos

Apesar de também oferecer a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a Ipemb é uma instituição essencialmente dedicada ao Ensino Médio, tanto por conta de sua história, quanto pelo número de matrículas que vem aumentando ano após ano. De acordo com dados adquiridos junto à escola, em 2012 foram matriculados²⁰ no Ensino Médio 1067 estudantes, um aumento superior a 13% em relação ao índice de 2007.

Oficialmente a Ipemb atende a demanda de duas escolas de Ensino Fundamental do Distrito Federal – ambas com alta pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2011 (Ideb)²¹ – e ainda novas matrículas, estando registrado no projeto político-pedagógico um aumento considerável de alunos oriundos da rede particular.

O diagnóstico constante no documento supracitado descreve que atualmente a maioria dos estudantes da Ipemb vem de regiões próximas de Brasília, como Guará, Cruzeiro, Núcleo Bandeirante, Riacho Fundo I e II e Santa Maria. A parcela de estudantes residentes da capital é de aproximadamente 40%. Outro ponto relevante à definição do perfil dos alunos é a faixa etária atendida, sendo a maioria pertencente à faixa de 14 a 18, havendo poucas distorções. Diz-se ainda que historicamente na instituição a população do sexo feminino supera do masculino.

A definição do perfil dos alunos é uma parte importante do projeto político-pedagógico e da condução de uma gestão democrática, uma vez que é conhecendo este segmento que se poderá entender o que eles esperam da escola e o que a escola pode fazer para encaminhar ou até mesmo satisfazer tal demanda. O documento da Ipemb, no entanto, não revela qual a percepção que os alunos têm em relação à instituição – ainda

²⁰ Número correspondente à matrícula final, isto é, após o período destinado a transferências.

²¹ Dados do Inep/MEC (2012)

que este diálogo já tenha ocorrido em outros espaços (como será discutido mais adiante no tópico destinado ao conselho de classe).

A rotina dos jovens que frequentam a Ipemb inicia pouco antes das sete e meia da manhã quando chegam à escola. No portão de acesso, a responsável pela recepção verifica se os alunos estão adequadamente uniformizados. Os que estiverem de acordo podem seguir para os pátios internos, e os que não estiverem deverão esperar autorização de algum responsável. Trata-se, é claro, de uma medida de segurança para evitar que desconhecidos e pessoas mal intencionadas adentrem na instituição. A coordenadora confidenciou durante uma conversa que já houve problemas com drogas na escola e que, apesar de não estarem plenamente resolvidos, diminuíram consideravelmente nos últimos anos. A justificativa para esta redução é atribuída à campanha “Viva a Vida sem Drogas” do Governo do Distrito Federal (GDF) que serviu de mote para a discussão do tema em sala de aula e também à inserção desta temática nos projetos que envolvem o desenvolvimento de um curta-metragem pelos alunos, possibilitando além da pesquisa sobre o tema, a encenação do drama de quem se envolve com tais substâncias ilícitas.

A seguir na rotina, os alunos devem esperar até que o professor chegue e abra a porta da sala. Estas portas só abrem pelo lado de dentro ou então com a chave, de modo que quando os alunos necessitam ir ao banheiro, ou a porta é deixada aberta ou os alunos batem para poder entrar novamente. A medida evita que as salas de aula sofram depredação de possíveis invasores, bem como evita que os alunos cheguem muito atrasados cogitando passar despercebidos. Os motivos são compreensíveis e pertinentes, mas algumas questões valem ser discutidas. Essas portas por serem de ferro escuro e bastante pesadas podem passar uma sensação de clausura, ao menos àqueles que não estão acostumados.

Durante a observação foi possível encontrar alguns alunos cabulando aula pelos corredores e até mesmo alguns batendo papo nos banco dos pátios. Enquanto se procedia a observação não foram identificadas quaisquer intervenções por parte dos funcionários, ainda que alguns destes – os da limpeza na situação observada – passassem pelos jovens. Este tipo de ocorrência pode significar que os funcionários entendem seus afazeres como isolados da ação pedagógica, não cogitando que sua interferência, mesmo que simplesmente avisando algum membro da equipe gestora, poderia ser significativa ao aprendizado do aluno.

No primeiro período destinado à pesquisa, em 2012, um dos instantes planejados para a sala de aula era discutir com os alunos o tema “a escola enquanto instituição política” sob o pretexto de se apresentar a estruturação de um texto dissertativo. A escolha deste tema, portanto, tinha por objetivo entender qual a visão e a dimensão desta visão que os alunos tinham em relação à escola e ainda estimular a argumentação no debate – que acontecia invariavelmente – a partir de um que lhes era próximo e por este motivo se sentiriam à vontade e capacitados para argumentar.

Após a explicação de alguns elementos básicos da dissertação foi destacada do tema a palavra “escola” e solicitado que os alunos dissessem palavras relacionadas a esta. De acordo com as anotações do diário de campo, as três mais levantadas foram: **educação** (incorporando outras como estudo, matéria e aprendizado), **material** e **professor**. Após mediação, outras palavras surgiram como, por exemplo, **aluno**, **qualidade** e **gestores**. Em seguida, solicitava-se que o mesmo procedimento fosse adotado para a palavra “política”, sendo que as principais foram: **corrupção** (primeira palavra dita em todas as turmas, incorporando outras como “Cachoeira” – nome em voga na época referente ao bicheiro envolvido em esquemas de superfaturamento de serviços), **leis** e **dinheiro**. Para “Política”, com a mediação surgiram: **democracia**, **direitos**, **deveres**, **cidadania** e **voto**. A atividade prosseguia com um rápido debate no qual os alunos se manifestavam a cerca da temática tendo como ponto de partida a relação entre as palavras escolhidas para caracterizar “educação” e aquelas que caracterizavam “política”.

Um fato curioso aconteceu em três das treze salas em que a regência foi aplicada. O termo **ditadura** foi dito por alunos quando se pedia palavras para relacionar com “escola”. Decidiu-se estimular o debate perguntando o motivo da escolha da palavra “ditadura” especificamente aos alunos que a proferiram. Nas três turmas a justificativa foi a mesma, alterando-se apenas os termos utilizados: ninguém valoriza o que os alunos tem a dizer e nunca são consultados. Reações contrárias começaram a se manifestar e um aluno por vez era selecionado para dar sua opinião. Foi curioso constatar que alguns tinham consciência de espaços de participação formais como grêmios e conselhos e que foi levantado que mesmo nestes espaços onde se professa a democracia os alunos não conseguiam falar e quando falavam o discurso era muitas vezes desconsiderado. Reporta-se ainda a fala de um aluno que, referindo-se ao grupo que conduzia a pesquisa, fez uso do seguinte argumento para rebater as acusações de alguns colegas: *tanto a escola ouve que vocês estão aqui conversando com a gente*

porque a gente pediu. Ainda que o jovem estivesse enganado em sua colocação²², preferiu-se não interferir para que não se desconstruísse a imagem que este tem da escola.

As conclusões que se chegou com este debate foram de que os alunos têm percepções e experiências diferentes quanto a esta questão e que aparentemente existe desejo de se responsabilizarem pela instituição que frequentam (a outra face deste desejo será discutida no tópico dedicado à análise do grêmio estudantil).

O debate era sempre encerrado declarando a existência de diversos pontos de vista que podem conduzir o desenvolvimento de um tema. Esta afirmação era o gatilho para evidenciar que ali havia mais de uma tese possível e era dado prosseguimento à proposta inicial de explicitar a estrutura de um texto dissertativo. A continuidade da atividade, como já se havia mencionado anteriormente, era que os alunos relacionassem as palavras usadas para caracterizar “escola” e “política” para definirem suas teses, surgindo como exemplos: *“Existe corrupção na escola?”*; *“Quem estabelece as leis que regem a escola?”*; *“O aluno tem direito a voto para decidir questões referentes à escola?”*; *“Existe exercício de cidadania dentro da escola?”*, entre outros.

A partir desta atividade que combinava dicas de redação com debate, conseguiu-se perceber os sentimentos que grande parte dos alunos tem em relação à própria escola, sendo majoritariamente positivos. Percebeu-se ainda disposição para participar da discussão e interessante capacidade argumentativa em todas as turmas, o que ratifica o potencial deste segmento para contribuir na gestão escolar. Sobre os que declararam que os alunos não tem voz dentro da escola e os que desconheciam a existência de mecanismos de participação que asseguram a representação discente pairam algumas dúvidas: a participação dos alunos é ou não levada em consideração? Eles têm liberdade para manifestar suas opiniões? Sabem quem são seus representantes? Sua participação é estimulada? A resposta para algumas dessas perguntas, assim como fora apresentado aos alunos durante a atividade de redação, dependem do ponto de vista e das experiências de cada sujeito envolvido, fazendo-se necessária a investigação de qual a percepção que a escola tem com relação à participação dos discentes.

A partir do próximo tópico serão analisados três dos órgãos colegiados em ação na Ipemb (grêmio estudantil, conselho escolar e conselho de classe), constando relatos da coordenadora e o registro escrito da fala do diretor. Desta forma, procura-se

²² Como afirmado no capítulo destinado à metodologia, esta atividade foi componente do Estágio Supervisionado Obrigatório.

compreender qual importância a instituição atribui a participação do discente, como esta é avaliada e ainda de que forma a participação contribui para a maior satisfação dos alunos e para redução dos índices de evasão.

6. O grêmio estudantil

Ao tratar do grêmio estudantil como um dos mecanismos de participação da gestão democrática a Lei Nº 4.751/2012²³ ratifica sua importância enquanto forma de desenvolvimento de cidadania, atribuindo às instituições educacionais o dever de estimular sua implantação e definir sua organização e funcionamento em estatuto aprovado pelo segmento discente. Esta lei, no entanto, se omite na contribuição do grêmio estudantil enquanto partícipe da gestão.

Paro (2000) expõe através de suas pesquisas o caso de uma escola em que a participação dos estudantes através do grêmio sofria cerceamento pela supervisora de ensino que entendia que a função deste colegiado estava limitada a atividades culturais como bailes e gincanas. Quando os estudantes se uniam contra determinada ação da direção ou angariavam assinaturas como manifestação do descontentamento com algum professor ou para reivindicar coisas para a escola, a iniciativa era entendida como ação que “desvirtua [...] o espírito do Grêmio Estudantil” (p. 158). Sobre a declaração da supervisora de ensino o autor afirma:

A fala [...] parece revelar não apenas o preconceito com relação às intenções dos estudantes, mas também as restrições que põe a efetiva participação dos alunos na escola. Ou seja, participar pode, mas desde que seja apenas da execução, como “auxiliar da escola”. Parece-me que, em meio a tanta reclamação contra a não participação das pessoas na escola, essa tendência dos alunos deveria ser bem-vinda e não repelida sob a alegação de que os estudantes utilizarão o Grêmio somente para contestação. (PARO, 2000, p. 158).

No caso apresentado por Paro, os conflitos identificados dentro da escola e manifestados pelos estudantes poderiam servir como gatilho para que a instituição repensasse seu trabalho e para que se efetivasse a discussão com o segmento queixoso, visando maior satisfação.

O grêmio é uma entidade importante dentro da escola justamente por exigir dos estudantes uma reflexão crítica sobre a instituição e sobre os processos que nela ocorrem. Como afirmado anteriormente, os conflitos são meios para que se possa atingir

²³ Art. 36 da Lei 4.751/2012

a harmonia e, neste sentido, ignorar ou repreender o posicionamento dos estudantes significa comprometer o próprio crescimento da escola. Além disso, se os mecanismos de participação não funcionam e os alunos não conseguem se expressar através deles, é possível que venham então a manifestar o descontentamento através de ações de vandalismo.

Ao se omitir no esclarecimento do papel do grêmio estudantil, a Lei Nº 4.751/2012 dá margem para que situações como esta retratada por Paro venham a se repetir, uma vez que a responsabilidade por esta definição recairia sobre a direção escolar através da elaboração de estatuto específico – ainda que se considere a exigência de que o segmento discente deve aprovar o que fora disposto no documento.

No caso da Ipemb, a concepção de grêmio estudantil expressa pelo projeto político-pedagógico não chega ao extremo encontrado por Paro, mas também apresenta certa distorção que merece destaque.

Voltando ao quadro da organização administrativa da Ipemb apresentado no início deste capítulo, evidencia-se que o grêmio estudantil está hierarquicamente posicionado ao lado da direção, do Conselho Escolar e APAM indicando ter poderes paritários a estas entidades, mas isto obviamente não acontece na prática.

Na Ipemb – assim como na maioria das escolas –, quando os componentes do grêmio decidem por em prática algum projeto devem antes submetê-lo à aprovação da direção e/ou do conselho escolar, o que leva a crer que existe uma relação de dependência deste colegiado para com os outros. Não se julga aqui o caráter desta relação, uma vez que está de acordo com o disposto na lei e se enquadra no que se entende por gestão democrática, mas se questiona a posição que este colegiado ocupa no quadro da organização administrativa que pode levar a interpretações errôneas sobre a real dimensão de seu papel na instituição. Uma hipótese possível para esta ocorrência é a de que fora pretendido ratificar a importância e a colaboração de todos os segmentos em uma gestão democrática, colocando na primeira linha os colegiados com representação direta da comunidade escolar.

A história do grêmio estudantil na Ipemb se inicia em 1987, um ano após a instituição ser fundada. De acordo com o diretor, constam nos registros que a escola chegou a ficar um período de aproximadamente oito anos sem a formação de grêmio, cujo motivo cogita ser por falta de interesse dos estudantes em se organizarem. Esta realidade, no entanto, é bem diferente atualmente.

Durante o primeiro dia da pesquisa de campo em 2013, a coordenadora Tereza conversava com a funcionária da portaria da escola sobre um aluno que estava furioso por conta da eleição do grêmio. Tereza relatou posteriormente que três chapas se candidataram este ano e que o motivo da irritação do jovem, membro da chapa vice, seria a desconfiança de fraude, alegando discrepância de 60 votos e que possivelmente alguns alunos teriam votado mais de uma vez. Tereza assegurou que o diretor apuraria o caso e que e fosse necessário seria realizada uma nova votação.

Apesar do alvoroço constatado no período de apuração, Tereza contou que este ano os alunos não se demonstraram interessados em participar do pleito, o que considera incomum para a escola. Seu comentário se refere principalmente ao comportamento da maioria durante os debates promovidos entre as chapas que ocorreram por dois dias sempre no último período. A presença era facultativa e o que a coordenadora percebeu foi que os que ficaram para assistir o evento eram majoritariamente alguns amigos e os próprios componentes das chapas.

Outro assunto colocado em pauta foi o número de chapas concorrentes. Em escolas visitadas antes do início desta pesquisa o grêmio estudantil se elegia com chapa única, poucos componentes e com participação semelhante a que fora enaltecida pela supervisora de ensino do caso relatado por Paro, isto é, apenas na organização de atividades culturais. Sobre este assunto, Tereza afirmou que nos últimos anos a concorrência tem sido grande e que normalmente são os alunos com melhor desempenho que se engajam na formação do grêmio, sobretudo as mulheres. Ela relata que em 2012 todos os alunos do terceiro que compunham o grêmio passaram no vestibular da UnB e que isto também serve de incentivo para os demais.

A avaliação do grêmio estudantil pelo diretor João Paulo veio através do registro escrito providenciado pelo diretor. A opinião do dirigente é consonante com a de Tereza: *“A participação dos alunos no grêmio é boa. Em período de eleição do grêmio sempre há chapas candidatas. Até 2012 a participação do grêmio foi produtiva e consciente. Só acredito que falta envolvimento dos demais alunos nas atividades propostas pelo grêmio”*.

O projeto político-pedagógico da Ipemb determina em seu cronograma o período de formação de chapas, debates e obviamente a data da eleição. Além disto, constam algumas atividades pré-fixadas cuja organização será de responsabilidade do grêmio juntamente com a direção da escola. Estas atividades são basicamente o intervalo cultural e os jogos interclasses, mas o grêmio não está limitado a elas. Como exemplo,

Tereza destacou durante uma conversa que um dos principais legados da última gestão do grêmio foi a criação de uma campanha exclusiva em parceria com a Escola da Natureza cujo objetivo era conscientização para uma escola mais limpa.

Ao se configurar como representação dos estudantes frente à direção, o grêmio estudantil contribui – ou ao menos deveria contribuir – para aumentar o envolvimento deste segmento na escola. Neste sentido, não é só quem integra este colegiado que detém responsabilidade de ação, no entanto tem a obrigação de ouvir as demandas de todos os alunos, discuti-las, ponderá-las e encaminhá-las para que a direção e/ou Conselho Escolar possam deliberar sobre o assunto. Ainda sobre as competências do grêmio estudantil Fernet & Pelozo afirmam:

O grêmio estudantil deve contribuir para o aprimoramento do processo educacional atuando com finalidades educativas, culturais, cívicas, desportivas e sociais, de maneira harmônica com outras instituições ligadas à escola. Além desenvolver o senso crítico e participativo, este mecanismo de participação favorece o aparecimento de lideranças, o engajamento dos alunos nas atividades escolares e da comunidade, assumindo um caráter pedagógico ao promover a aprendizagem de processos administrativos, inerentes a toda organização, dotando crianças de conhecimentos fundamentais para umas atuações conscientes, coletivas e organizada na sociedade. (FERNET & PELOZO, 2006, p. 04).

A situação do grêmio estudantil na Ipemb é complicada – ainda que muito à frente da realidade de diversas escolas brasileiras. A maioria dos estudantes ignorou os debates organizados pela escola para que se conhecessem os candidatos e suas propostas; os alunos parecem não procurá-lo quando tem reivindicações, esperando que as mudanças simplesmente aconteçam; não há reconhecimento de sua contribuição, mas em compensação as críticas são abundantes. Pensar em uma solução para estes problemas poderia ser uma das prioridades da equipe gestora em uma gestão democrática, fortalecendo o laço entre alunos e grêmio para que se fortaleça também a relação entre alunos e escola. Pensando desta forma, a afirmação de que o grêmio coopta o envolvimento dos alunos e assume caráter pedagógico por promover a aprendizagem sobre a organização da escola, como afirmado por Fernet & Pelozo na citação em destaque, poderia estabelecer-se como um fato.

7. O conselho escolar

O Conselho Escolar se fundamenta na busca da unidade na diversidade, isto significa que é a partir da colaboração e corresponsabilização de todos, sendo respeitados os diferentes papéis que os indivíduos assumem, bem como suas considerações e sugestões, que a escola se fortalece e evolui.

Composto por representantes eleitos de todos os segmentos da comunidade escolar, o Conselho Escolar é um espaço privilegiado para constante debate e reflexão sobre a instituição e sua função pedagógica. A diversidade de sujeitos e a definição que cada um tem de prioridade compõem-no como um palco para reivindicações. Os conflitos daí decorrentes tendem a ser positivos, exigindo um esforço coletivo para que se alcance o consenso. As argumentações revelam as necessidades e expõem as urgências, colocando em questão problemas que só podem ser resolvidos através do exercício político: tomar uma posição sobre determinado problema e agir sobre ele discutindo, ouvindo, planejando, propondo e votando, visando sempre o bem coletivo. Para que este órgão seja funcional, o respeito é pré-requisito. Sobre este assunto o Ministério da Educação (MEC), através de suas cartilhas de fortalecimento do Conselho Escolar, afirma:

A escola reproduz tanto as relações econômicas quanto as relações sociais que ocorrem na sociedade, com todas as suas contradições. Nelas estão presentes os diversos interesses dos grupos sociais que evidenciam conflitos. E quando os conflitos inevitavelmente ocorrem na escola, há uma tendência ora de ignorá-los, ora de reduzi-los. Todas essas posições demonstram o desrespeito com o diferente, a desconsideração com outro. [...] o Conselho Escolar pode cumprir o papel de mediador desses conflitos e construir entendimentos mínimos, dentro do contraditório social. Assim, a escuta atenta dos diversos atores sociais e a abertura de espaços para a concretização do debate de opiniões e ideias tornam-se fundamentais para a percepção dos interesses existentes na escola. (BRASIL, 2004, p. 25).

Respeitar as diferenças, portanto, significa reconhecer a importância de todos os segmentos para a escola, reforçando a ideia de que apesar da fragmentação das atividades, o trabalho de todos compõe uma mesma unidade. Esta relação que muitas vezes não é percebida – como no exemplo dado anteriormente dos funcionários da limpeza que ignoravam os alunos que estavam fora da sala no período de aula – deve ser fortalecida cotidianamente até mesmo como forma de valorização dos segmentos, colaborando para romper com a hierarquização do tipo *top down*. O projeto político-pedagógico também tem papel central nesta questão, devendo deixar claro os objetivos

da instituição e permitindo que os sujeitos sejam partícipes da conquista de tais. Ademais, a escola deve se constituir de bons exemplos em quem os jovens podem se espelhar, colaborando para o cumprimento de seu papel de formação.

Desrespeito não significa apenas conduta agressiva, subjugamentos e troca de ofensas. O caso reportado no tópico anterior sobre a afirmação de alguns alunos da Ipemb que sentiam que a opinião do discente dificilmente era levada em consideração pelos demais segmentos é um exemplo disso. Se quando determinado estudante (ou grupo de estudantes) fizer uso de seu direito de manifestação e for constantemente ignorado ou ainda receber respostas e promessas vazias, este provavelmente desistirá de lutar acreditando que não tem força suficiente para conseguir mudar sua realidade. Estes expedientes ainda vão contra a função da escola de formar para a cidadania, contribuindo para o depreciação da atividade política. As pesquisas de Garcia (2006) expõem a relação entre a forma com que a escola reage às necessidades da comunidade escolar com o estímulo à participação:

A fala de uma estudante parece oferecer a dimensão da importância de a escola acolher os educandos. Diz ela: “... então, se você vai na escola em que você não é entendido, não é ouvido, então você vai sair pior do que você entrou...”. [...]

As ações, em seu conjunto, podem ser vistas como reação às necessidades concretas de educandos [...]; porém entende-se que conferem à escola características que permitem compreendê-la como tendendo a organizar-se democraticamente, produzindo, ainda, a de os estudantes atribuírem significados relevantes à participação. (GARCIA, 2006, p. 83 e 84).

No registro escrito providenciado pelo diretor da Ipemb fora solicitada uma avaliação sobre a participação dos discentes no Conselho Escolar. O diretor afirma: “*No Conselho Escolar, os alunos que representam o segmento discente sempre que são chamados para reuniões comparecem, porém não percebo muita interação e iniciativa para resolver problemas relacionados ao segmento aluno*”. As considerações do diretor são semelhantes às de Tereza que, experiente na presidência de Conselhos Escolares durante seus vinte e seis anos na SEDF, afirma que na Ipemb nunca ocorreu uma reunião requisitada pelos alunos.

A representação pouco expressiva dos alunos no Conselho Escolar da Ipemb – verificada na opinião do diretor, da coordenadora e até mesmo dos próprios alunos – revela que ainda existe certa insegurança dos jovens em assumir posições políticas diante de segmentos socialmente considerados superiores por conta de fatores como idade e experiência. Esta insegurança, por conseguinte, é o reflexo de um histórico que

não se limita a Ipemb, mas que a linha do tempo da gestão escolar no Distrito Federal, bem como as demais bibliografias pesquisadas, revela se tratar de um fenômeno cultural: a diretoria se comporta como se fosse dona da escola; os professores como donos da sala de aula; e os pais como porta-vozes de seus filhos. Um dos desafios da escola na gestão democrática é, portanto, romper com este estigma e fomentar a conscientização de que a contribuição coletiva é primazia para o desenvolvimento. Cortella e Janine (2011) discorrem sobre como a diversidade de vozes enriquece a democracia:

[...] a dificuldade que enfrentamos é conseguir estabelecer uma laço social entre todos os membros da sociedade, pelo menos um laço social forte a ponto de permitir o exercício mesmo da democracia. Porque, se nos reunirmos só com quem é parecido conosco, não desenvolveremos potencialidades da democracia, do convívio e do aprendizado com quem é diferente de nós – e o laço social ficará pobre [...]. (CORTELLA & JANINE, 2011, p. 40).

A tomada de consciência não ocorre sem que os sujeitos estejam informados sobre as possibilidades de sua ação, por este motivo a divulgação dos mecanismos de participação direta da comunidade escolar é de extrema importância na gestão democrática. A Ipemb cumpre esta tarefa a partir de uma reunião realizada no início de todo ano letivo com os pais, alunos e professores, para lhes apresentar as normas da instituição. Compõem os direitos dos estudantes de acordo com o Guia do Aluno:

- I - ser respeitado na sua dignidade como pessoa humana, independente de sua convicção religiosa, política ou filosófica, grupo social, etnia, sexo, nacionalidade e necessidade educacional especial;
- II - participar do processo de elaboração, de execução e de avaliação da Proposta Pedagógica;
- III - tomar ciência das Orientações Curriculares em vigor e opinar sobre seu desenvolvimento na instituição educacional; [...].
- VII - emitir opiniões e apresentar sugestões em relação à dinâmica escolar; [...].
- XIV - participar do Conselho de Classe, na forma deste Regimento, e, quando eleito, do Conselho Escolar, conforme legislação vigente;
- XV - organizar e participar de entidades estudantis. (IPEMB, 2013)

São também informadas as datas previstas para ocorrerem as eleições de cada um dos colegiados.

Garantir que os sujeitos estejam informados sobre seus direitos e deveres é imprescindível para o exercício da cidadania, mas não basta. Os estudantes precisam compreender qual o potencial de sua força e de que forma sua contribuição é necessária

para que a escola avance. Esta conscientização, no entanto, dificilmente se dará de forma espontânea, cabendo à escola criar estratégias que permitam o desenvolvimento deste potencial.

Quando os segmentos estão comprometidos, o ideal da qualidade do ensino se aproxima. Um Conselho Escolar fortalecido cobra com veemência das instituições governamentais o referencial de qualidade almejado pela sociedade e evita que a distribuição de recursos fique alheia aos seus interesses; define e elabora projetos de interesse próprio e amplia o espaço de sua atuação frente à comunidade; define os rumos do ensino e da pesquisa, construindo sua própria proposta metodológica, evitando a centralidade deste tipo de decisão; o Conselho Escolar forte ainda discute às exigências político-legais e sob qual identidade dar-se-ão as suas aplicações na escola. Isto tudo ratifica o papel determinante do Conselho Escolar na gestão democrática, concebendo-o como um espaço de luta pela autonomia ao agregar valor para que a instituição desenvolva suas atividades aliando o padrão de qualidade requisitado pelos órgãos centrais com o que é demandado pela própria comunidade na qual está inserida.

8. O Conselho de Classe

A Lei Nº 4.751/2012 dispõe que o Conselho de Classe é um órgão colegiado com representantes dos especialistas em educação, da carreira de Assistência à Educação, dos pais ou responsáveis, representantes dos alunos de cada turma a partir do 6º ano ou EJA, de todos os docentes de cada turma e ainda representante da equipe gestora (estes dois últimos segmentos na condição de conselheiros natos) ²⁴, cuja atuação se destina a acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem.

Na Ipemb, o Conselho de Classe é o órgão colegiado com mais expressão por parte dos alunos. Acredita-se que o motivo deste maior envolvimento se dá pelo fato de que percebem com mais clareza a relação entre a sua participação e mudanças que afetam diretamente seus interesses, uma vez que este Conselho, de acordo com o projeto político-pedagógico, tem autonomia para deliberar sobre a aprovação e a reprovação dos alunos.

²⁴ Em caso de turma inclusiva, a lei determina também como membros do Conselho de Classe os representantes dos serviços de apoio especializados.

Em um dos encontros na escola, Tereza contou sobre como a consulta ao Conselho de Classe foi determinante para a definição de como ocorreriam as avaliações na Ipemb.

Até 2007 os instrumentos de avaliação na Ipemb se limitavam às provas dissertativas bimestrais. Um dos professores da época propôs ao então diretor somar o modelo tradicional com um modelo assemelhado ao formato dos exames seletivos, isto é, instrumentos compostos por áreas do conhecimento (ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; e linguagens, códigos e suas tecnologias), cujas questões se apresentariam nos formatos conhecidos como Tipo A (questões de certo ou errado) e Tipo B (questões de resposta numérica). Este tipo de avaliação recebeu o nome de *Avaliação Individual Interdisciplinar, Sem consulta* (Aiisc). Além disso, a proposta também incluía *Atividades Diversificadas do Professor* (ADP), que é descrita como uma avaliação formativa de pontos concedidos através da participação em trabalhos desenvolvidos em sala de aula, esforço e compromisso com os deveres de casa, aspectos comportamentais, participação nos projetos e demais atividades individuais e em equipes.

A partir de 2008 – já em época de gestão compartilhada – o modelo foi discutido no Conselho de Classe para que os segmentos pudessem avaliar e deliberar sobre sua continuidade. Segundo Tereza, as considerações dos alunos foram fundamentais para sua aprovação e consequente atualização, incluindo as questões do Tipo C (múltipla escolha) e Tipo D (questões dissertativas) que também apareceriam nos exames da UnB naquele ano. A esta mudança no formato das avaliações é creditada pelo diretor João Paulo uma redução superior a 50% na perda anual (abandono + reprovação) da Ipemb de 2007 para 2008.

No projeto político-pedagógico da Ipemb constam no cronograma as possíveis datas para a realização das reuniões do Conselho de Classe. Nestas reuniões, o segmento discente é representado por três representantes de turma que são eleitos por seus pares logo no primeiro bimestre.

Durante uma das conversas com Tereza, a coordenadora confidenciou que quando alguns professores faltam sem deixar atividade para ser aplicada, a orientadora escolar – quando a rotina de trabalho permite – entra nas salas para dialogar com as turmas sobre o que acham da instituição. Na opinião de Tereza, esta conversa funciona como uma prévia das reuniões do Conselho de Classe, podendo a profissional extrair dos estudantes algumas pautas para serem discutidas nas reuniões oficiais do colegiado.

Esta estratégia da escola tem potencial para ser mais que uma providência compensatória, pois além de ressarcir o tempo dos alunos, fortalece a gestão democrática na medida em que demonstra preocupação com o sentimento que o aluno tem com a instituição, valorizando e estimulando sua manifestação sobre o que gosta e o que não gosta, com o quê concorda ou deixa de concordar e quais as sugestões e críticas têm a fazer. Além disso, se por ventura a opinião de um aluno entra em confronto com a de outro, surge uma ótima oportunidade para o debate, ampliando a percepção de todos sobre o assunto em questão; mas se as opiniões se assemelham, a indignação pode funcionar de combustível para reivindicação diante da direção e dos órgãos colegiados, podendo aí ser formada uma nova entidade estudantil. Não se pode afirmar, entretanto, se a interpretação descrita neste parágrafo corresponde à intenção da Ipemb.

Quando questionada sobre qual a avaliação dos alunos nestes diálogos com a orientadora, Tereza, que já ocupou esta função, ressaltou que sempre houve quem se expressasse afirmando estar na escola apenas por obrigação e que não gosta da Ipemb da mesma forma que não gostaria de escola nenhuma; a maioria, entretanto, afirma se tratar de uma escola boa, percebendo-a como uma instituição diferenciada principalmente por conta dos projetos que ali se desenvolvem.

9. Os projetos

Como discutido desde o primeiro capítulo, não é apenas através dos mecanismos de participação definidos pela lei que a gestão democrática se efetiva, uma vez que enquanto espaço para discussão da qualidade do ensino, esta deve ser construída cotidianamente nas relações entre os indivíduos e em quaisquer atividades desenvolvidas na escola.

Os projetos são exemplos destes espaços de participação justamente por se configurarem como um acolhimento das demandas não curriculares dos alunos, rompendo com o estigma da escola tradicional, rígida e inflexível ao demonstrar empenho para que atividades diversificadas façam parte da rotina da instituição.

A Ipemb é uma escola que investe nos projetos, reconhecendo o potencial destes para a formação dos jovens que atende. De acordo com o projeto político-pedagógico, atualmente são desenvolvidas quatro atividades coordenadas por professores da instituição em parceria com entidades públicas e privadas, sendo elas: Projeto Entre Jovens (grupo de tutoria para melhorar o desempenho de alunos com defasagem nas

disciplinas de língua portuguesa e matemática), Música na escola: aprendizagem musical informal na educação formal, Projeto educativo de horta e o Programa de Educação para o Trânsito no Ensino Médio. Além destes que ocorrem fora do horário regular, a escola mantém os Projetos Interdisciplinares I e II em sua grade horária, trabalhando expressões artísticas, tecnologia, literatura, cidadania e experiências nos laboratórios de química, física e biologia com o objetivo de que os alunos coloquem em prática aquilo que aprenderam nas salas de aula. Constatam ainda atividades que ocorrem pontualmente durante do ano como os Jogos Interclasses e o Intervalo Cultural, ambos organizados pelo Grêmio Estudantil em parceria com a direção.

Apesar de parte dos projetos já estar pré-estabelecida pelo projeto político-pedagógico, a atual equipe gestora da Ipemb abre as portas da instituição para que novas propostas sejam colocadas em prática no ano já em andamento. Esta premissa vale principalmente para as iniciativas do Grêmio Estudantil e para as entidades com as quais já existe uma parceria. O projeto de reciclagem proposto pelo Grêmio em conjunto com a Escola da Natureza e o projeto de orientação vocacional profissional conduzido por professoras da UnB e seu grupo de alunos em 2010, são exemplos deste tipo de abertura.

Os projetos se constituem de componentes pedagógicos de natureza majoritariamente facultativa resultantes tanto dos anseios de seus frequentadores, quanto das necessidades da comunidade. O fato de muitos destes projetos ocorrerem em horário oposto ao das aulas, ou até mesmo nos finais de semana, aumenta o envolvimento da comunidade com a instituição e favorece para que surja o sentimento de pertencimento por parte de seus usuários. Há ainda a oportunidade de maior interação entre jovens de diferentes anos e turmas e também a possibilidade de os alunos estreitarem relações com o professor coordenador do projeto, conquistando maior respeito diante da escola.

O fato de os projetos terem sido destacados pelos alunos como o que mais gostam na Ipemb não foi surpresa para Tereza. Em um dos encontros a coordenadora ressaltou a força destas atividades na motivação dos alunos, tirando-os da rotina das aulas expositivas que por muitos jovens são consideradas monótonas. Alia-se aos benefícios destacados, a possibilidade de maior conexão com a vida prática dos jovens e com suas perspectivas profissionais.

A dinamicidade e poder atrativo que os projetos oferecem podem servir de incentivo para que os estudantes manifestem cada vez mais seus anseios, passando a

reconhecer a escola como espaço de formações múltiplas. É bem verdade que nem sempre todas as demandas requisitadas poderão ser atendidas, mas como coloca Garcia (2006)

[...] o fato de os educadores não as desconhecerem e de alguma maneira buscarem estabelecer alguma forma de contato entre as necessidades dos educandos e a instituição escolar tem significados importantes para a construção de relações democráticas e instauração do diálogo com os usuários. (GARCIA, 2006, p. 83).

Vale salientar que os projetos desenvolvidos nas escolas não podem ser alheios de uma intencionalidade pedagógica, devendo ser encarados como espaços de formação ou complementares desta e não como mera ocupação do tempo dos jovens.

10. Os índices

Os índices de abandono e evasão escolar são importantes indicativos quando discutida a qualidade da participação discente na escola. Dentre outras questões, estes números podem apontar o nível da satisfação dos alunos com relação à instituição que frequentam e ainda qual a importância que dão para seus estudos.

Quando analisadas as taxas referentes ao Ensino Médio brasileiro, evidencia-se que ao longo dos anos o abandono escolar segue em queda bastante lenta. Os índices de 1997 e 2007 demonstram que durante toda uma década a redução foi apenas de 0,5%, como mostra a tabela abaixo:

TABELA 2: OS NÚMEROS DO ABANDONO ESCOLAR POR ANO NO BRASIL (TOTAL) – ENSINO MÉDIO	
ANO	PERCENTUAL
1996	15,7
1997	13,7
2007	13,2
2008	12,8
2009	11,5
2010	10,3
2011	9,5
2012	9,1

(Tabela 2 - Fonte: MEC/INEP/SEEC, 1996-1997; MEC/INEP/DEED, 2007-2008-2009-2010; MEC/INEP/DEED/CSI, 2011-2012.)

Como demonstra a tabela 2, a taxa do abandono escolar no Brasil está bem longe do ideal. A título de comparação, em 1996 o abandono no Ensino Fundamental era de 12,9%, atingindo 4,8% em 2007 e 2,7% em 2012²⁵. Esta disparidade entre os índices das duas etapas se explica pela grande atenção dada ao Ensino Fundamental nos últimos anos e consequente e maciço investimento. Cinthia Rodrigues, responsável pela coluna “Escola Pública” do portal IG, destaca em uma série especial sobre o desinteresse dos adolescentes pela escola a questão da obrigatoriedade como fator a ser levado em consideração quando analisado o abandono e a evasão escolar em cada etapa:

O problema do ensino médio é mais grave do que o do fundamental porque até pouco tempo – e para muitos até agora – a etapa não era vista como essencial. A média de escolaridade dos adultos no Brasil ainda é de 7,8 anos e só em 2009 a constituição foi alterada para tornar obrigatórios 14 anos de estudo, somando aos nove do ensino fundamental, dois do infantil e três do médio. O prazo para a universalização dessa obrigatoriedade é 2016. (RODRIGUES, 2011).

Os resultados obtidos por Queiroz (2010) e apresentados no primeiro capítulo desta pesquisa demonstram que os motivos que levam um estudante a abandonar seus estudos são variados, podendo ser de natureza externa ou interna a escola, ou até mesmo de ambas. Uma questão não identificada na realidade investigada pela autora, mas presente nos trabalhos de diversos estudiosos em educação é a influência da reprovação na desistência dos alunos, sobretudo durante o Ensino Fundamental, apontando que os problemas no processo de ensino-aprendizagem ainda figuram entre grandes desafios a serem superados pelos educadores brasileiros.

Diferentemente das taxas de abandono, os números da reprovação no Brasil são altos tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, como mostra a tabela a seguir:

TABELA 3: OS NÚMEROS DA REPROVAÇÃO NO BRASIL (TOTAL) – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO		
ANO	ENSINO FUNDAMENTAL (%)	ENSINO MÉDIO (%)
1996	14,4	9,9
1997	11,4	7,5
2007	12,1	12,7
2008	11,8	12,3
2009	11,1	12,6
2010	10,3	12,5

²⁵ Fonte: MEC/INEP/SEEC, 1996; MEC/INEP/DEED, 2007; MEC/INEP/DEED/CSI, 2012.

2011	9,6	13,1
2012	9,1	12,2

(Tabela 3 - Fonte: MEC/INEP/SEEC, 1996-1997; MEC/INEP/DEED, 2007-2008-2009-2010; MEC/INEP/DEED/CSI, 2011-2012)

Dentre os motivos para a escolha da Ipemb como campo desta pesquisa está o histórico de baixos índices de abandono da escola nos últimos anos. Mesmo com o número de matrículas aumentando ano após ano o abandono, conforme dados registrados no projeto político-pedagógico e em outros documentos levantados juntamente a escola²⁶, não supera 1,2% do total de alunos do Ensino Médio, um número considerado baixo se levado em consideração o índice médio das escolas da rede pública do Distrito Federal (9,9%) e a nacional (10,4%)²⁷. Já os números da reprovação chamam atenção pela queda bastante significativa após 2007, mas que ainda seguem acima da média nacional, com exceção apenas do ano de 2011, como mostram detalhadamente os quadros²⁸ a seguir:

QUADRO 4 – MOVIMENTAÇÃO DA IPEMB EM 2007

Resultados	1ª série	2ª série		3ª série	
	Diurno	Diurno		Diurno	
Matricula Inicial	420	313		231	
Após 30/03/2007	09	04		03	
Transferências	29	23		08	
Matricula Final	400	294		226	
Aprovado sem dependência	168	130		190	
Aprovado com dependência	90	83		-	
Reprovados	139	76		36	
Abandono	03	02		00	
Perda anual (repr.+aband)	139 + 3 + 76 + 2 + 36 = 256 / 920 = 27,82%				

(Quadro 4 – Fonte: PPP Ipemb)

²⁶ Dados referentes aos anos de 2007 a 2012.

²⁷ Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI, 2012.

²⁸ As tabelas dos anos 2007, 2008 e 2009 são reproduções do constante no projeto político-pedagógico; as tabelas dos anos 2010, 2011 e 2012 são criações do autor a partir de documentos disponibilizados pela escola.

QUADRO 5 – MOVIMENTAÇÃO DA IPEMB EM 2008

Resultados	1ª série	2ª série		3ª série	
	Diurno		Diurno		Diurno
Matrícula Inicial	437		309		206
Após março de 2008	25		05		09
Transferências	32		12		05
Matrícula Final	430		302		209
Aprovado sem dependência	250		214		206
Aprovado com dependência	83		62		-
Reprovados	94		22		03
Abandono	03		04		01
Perda anual (repr.+aband)	94 + 22 + 3 + 8 = 127 / 941 = 13,49%				

(Quadro 5 – Fonte: PPP Ipemb)

QUADRO 6 – MOVIMENTAÇÃO DA IPEMB EM 2009

Resultados	1ª série	2ª série	3ª série
Matriculas	421	362	293
Aprovados	353	321	258
Reprovados	68	41	30
Abandono	02	04	03
Perda anual (repr.+aband)	$68 + 02 + 41 + 04 + 30 + 03 = 148 / 1076 = 13,75\%$		

(Quadro 6 – Fonte: PPP Ipemb)

QUADRO 7 – MOVIMENTAÇÃO DA IPEMB EM 2010

Resultados	1ª série	2ª série		3ª série	
	Diurno		Diurno		Diurno
Matricula Inicial	408		374		336
Após 17/03/2010	114		77		13
Transferências	131		100		29
Matricula Final	391		351		320
Aprovados	296		302		263
Reprovados	89		49		51
Abandono	06		---		06
Perda anual (repr.+aband)	89 + 06 + 49 + 51 + 06 = 201 / 1062 = 18,92%				

(Quadro 7 – Fonte: Ipemb)

QUADRO 8 – MOVIMENTAÇÃO DA IPEMB EM 2011

Resultados	1ª série	2ª série		3ª série	
	Diurno		Diurno		Diurno
Matricula Inicial	421		325		326
Após 23/03/2011	123		63		14
Transferências	122		68		39
Matricula Final	422		320		301
Aprovados	321		303		290
Reprovados	95		16		08
Abandono + óbito	5 + 1		1 + 0		3 + 0
Perda anual (repr.+aband)	$95 + 05 + 16 + 01 + 08 + 03 = 128 / 1043 = 12,27\%$				

(Quadro 8 – Fonte: Ipemb)

QUADRO 9 – MOVIMENTAÇÃO DA IPEMB EM 2012

Resultados	1ª série	2ª série		3ª série	
	Diurno		Diurno		Diurno
Matricula Inicial	432		327		330
Após 21/03/2011	104		26		07
Transferências	102		29		28
Matricula Final	434		324		309
Aprovados	351		290		268
Reprovados	81		32		41
Abandono	02		02		---
Perda anual (repr.+aband)	$81 + 02 + 32 + 02 + 41 = 158 / 1067 = 14,80\%$				

(Quadro 9 – Fonte: Ipemb)

Os quadros mostram que mesmo com os altos índices de reprovação e mesmo levando em conta o aumento no número de matrículas, o abandono na Ipemb se mantém sem grandes variações, o que leva a crer que se trata de uma escola na qual os alunos reconhecem a importância da formação oferecida e na qual tem interesse de permanecer.

Dos fatores que contribuem para o baixo índice de abandono na Ipemb, um deles foi revelado nos instantes da realização da pesquisa em sala de aula, quando

estabelecido contato direto com os alunos de todas as turmas de segundo e terceiro ano. Ali, como descrito anteriormente, percebeu-se que alguns alunos conhecem a estrutura de organização da escola e majoritariamente fora afirmado que a escola busca ouvir o que o aluno tem a dizer – mesmo que isto não signifique que a reivindicação ou sugestão será atendida.

A tese de Garcia (2006) demonstra que o tipo de relacionamento estabelecido entre os alunos e o restante da comunidade escolar traz significados importantes para estes jovens. Quanto mais abertas forem estas interações, mais os estudantes se sentem aceitos, mais vislumbram as possibilidades e a importância de sua participação e menor seria o sentimento que leva a evasão. A autora afirma:

A dinâmica escolar produz [...] resultados importantes do ponto de vista da relação entre educadores e educandos, uma vez que os estudantes sentem-se *acolhidos* na escola, manifestando o desejo de nela permanecer, condição primeira para que ocorra a participação. As ações, em seu conjunto, [...] conferem à escola características que permitem compreendê-la como tendendo a organizar-se democraticamente, produzindo, ainda, a de os estudantes atribuírem significados relevantes à participação. (GARCIA, 2006, p. 84).

Obviamente que a realidade identificada pela autora supracitada não é a mesma que a da Ipemb. Apesar de ser uma instituição localizada em um bairro violento e frequentada majoritariamente por pessoas com poucas condições financeiras, a participação discente é bastante superior, sendo reconhecida e legitimada por todos os membros da comunidade escolar e frequentemente requisitada para discutir a organização dos trabalhos na escola. Já na Ipemb, de acordo a coordenadora, os alunos membros do Conselho Escolar pouco se manifestam e ainda a grande parte dos alunos desconhece quem são os membros do grêmio. O que se ratifica, entretanto, é justamente a iniciativa do corpo administrativo em ouvir os alunos quando estes intentam se manifestar, cumprindo a condição que a autora coloca como primeira para favorecer a participação deste segmento.

No registro escrito providenciado pelo diretor fora perguntado em que medida se pode atribuir o baixo índice de abandono escolar à participação do aluno na organização da escola, sendo dada a seguinte resposta:

A escola promove eventos culturais que motivam os alunos à participação no processo ensino-aprendizagem. Alguns professores trabalham com projetos que envolvem e aumentam a participação dos alunos. Acredito que os projetos despertam o interesse pela escola, o que diminui o abandono.

Um aspecto interessante na fala do diretor é a relação da participação discente mais ligada aos eventos culturais e aos projetos oferecidos pela instituição, não abrangendo a participação do segmento nos órgãos colegiados. Uma hipótese que pode ser levantada sobre a escolha das palavras diz respeito ao próprio histórico da instituição, cuja percepção é de que os alunos assumem postura pouco expressiva nas reuniões com outros membros da comunidade escolar e de que o grêmio dificilmente consegue a legitimação dos demais estudantes, ainda que eleito por eles.

Ao focalizar seu discurso nos projetos e eventos culturais o diretor ratificou o potencial destes para *motivar, envolver e despertar o interesse* dos alunos pela escola. Investir em iniciativas que despertem tais sentimentos nos estudantes se mostra uma atitude acertada, como demonstram os baixos índices de abandono atingidos pela escola no decorrer dos anos. Os resultados obtidos pela FGV (2009) sobre os motivos para não frequentar a escola apresentados no primeiro capítulo desta pesquisa também validam a resposta dada pelo diretor, uma vez que fora identificado que mais de 40% dos jovens de 15 a 17 que não prosseguem com estudos usam como justificativa para tanto simplesmente o fato de não quererem estudar, de não terem interesse. O atual presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Marcelo Neri, enquanto um dos responsáveis pelo levantamento destes dados, destacou que o desafio não é suprir uma demanda²⁹ e sim criá-la, despertando nos jovens e em seus familiares a consciência da importância de ser dada continuidade aos estudos.

O abandono não é o maior dos problemas da Ipemb, mas como mostrou a Tabela 2 é um dos principais desafios das escolas brasileiras. Algumas iniciativas no Brasil chamam atenção pela reversão de quadros críticos através da ação de um Conselho Escolar forte e atuante.

Em uma instituição no interior Alagoas, os alunos enfrentavam dificuldades para frequentar a escola devido ao fato de a maioria morar longe do centro da cidade, ou até mesmo por não terem residência fixa. O trabalho realizado pelos conselheiros foi o de visitar cada um destes estudantes, entender seus motivos e conscientizá-los, bem como a seus familiares, da importância do ensino. Para solucionar o problema, implantaram o turno integral para reduzir os deslocamentos, deram início a um projeto de fortalecimento do relacionamento entre pais e professores (a partir do convite para

²⁹ Esta análise do economista se refere à totalidade dos dados levantados. Em outros momentos da pesquisa fora destacado que em alguns estados, citando-se principalmente os da porção Norte do Brasil, a dificuldade está na superação de obstáculos geográficos que inviabilizam a criação de novas escolas.

participação de atividades como oficina de artesanato e a prática de jogos como damas e xadrez) e levaram o problema à prefeitura que providenciou que quinhentas casas fossem construídas próximo à escola. O caso ganhou repercussão nacional e se tornou exemplo de como Conselho Escolar pode atuar para combater o abandono.

A tabela 3 apresentada nas primeiras páginas deste tópico demonstrou que os índices de reprovação no Ensino Médio brasileiro são bastante elevados. A tabela abaixo mostra que a situação é ainda mais grave quando analisado apenas o Distrito Federal.

TABELA 4: OS NÚMEROS DA REPROVAÇÃO NO BRASIL (TOTAL), DF (TOTAL) E IPEMB – ENSINO MÉDIO.			
ANO	BRASIL (%)	DF - TOTAL (%)	IPEMB (%)
2007	12,7	20,9	27,28
2008	12,3	13,0	12,64
2009	12,6	16,1	12,91
2010	12,5	18,6	17,79
2011	13,1	18,5	11,4
2012	12,2	18,6	14,4

(Tabela 4 - Fonte: MEC/INEP/DEED, 2007-2008-2009-2010; MEC/INEP/DEED/CSI, 2011-2012)

Em 2007, o DF registrou o maior índice de reprovação dentre todas as unidades federativas do Brasil. Já em 2012 a situação não mudou muito, ocupando o segundo lugar deste triste ranking, atrás apenas do Mato Grosso e empatado com Roraima. Delimitando as estatísticas para as escolas de Ensino Médio da rede pública, verifica-se, de acordo com levantamento da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan, 2011), um índice de reprovação de 22,6%.

Analisando os números da Ipemb, verifica-se uma queda impressionante da reprovação de 2007 para 2008, uma redução superior a 50%. Através do registro escrito, o diretor atribuiu o feito principalmente a alterações na forma com que os alunos eram avaliados – como fora apresentado anteriormente no tópico referente aos Conselhos de Classe. João Paulo afirma:

Certamente a redução nos índices de abandono e reprovação da escola a partir de 2008 se deu pela mudança da proposta pedagógica. Nessa proposta a avaliação foi totalmente alterada, com provas interdisciplinares e gabarito com leitura eletrônica. Parte da nota do aluno é registrada na ADP (Atividades Diversificadas do Professor). As atividades da ADP preparam o aluno para a realização das provas.

A alteração da proposta pedagógica mencionada na resposta do diretor se deu principalmente por conta da alteração do modelo de gestão, passando a vigorar a gestão compartilhada na forma da Lei Nº 4.036 de outubro de 2007. Levando em consideração esta afirmação, fora levantada a hipótese de que o motivo para a impressionante queda dos índices de reprovação da Ipemb constatada em 2008 estivesse diretamente relacionada às metas impostas pela referida lei aos diretores de cada unidade de ensino e que se não estivessem sendo cumpridas, a SEDF poderia intervir e impedir que o mandato prosseguisse.

O projeto político-pedagógico da Ipemb descreve dois processos de recuperação:

- Recuperação Paralela: não implica em modificação de nota bimestral para os alunos, mas surgem como oportunidade de sanar dificuldades quanto aos conteúdos através de trabalhos que não valem nota e de estudos dirigidos. Ao final do último bimestre (e antes da recuperação final), o aluno, se assim desejar, realiza uma prova para que possa resgatar notas de componentes curriculares nos quais não atingiu a média anual mínima de 5,0 pontos. São oferecidas provas de todos os componentes curriculares e o aluno poderá participar de tantas quantas ele desejar.
- Recuperação Final: Provas de múltipla escolha cuja nota substitui a média final do aluno que estiver em recuperação em até três componentes curriculares, sendo aprovado quem obtiver média igual ou superior 5,0 pontos.

O aluno em risco de reprovação tem ainda a chance de dar seguimento ao Ensino Médio através do Regime de Progressão Parcial. Neste caso, mesmo que o aluno apresente rendimento anual insatisfatório poderá ser promovido a partir de cursos de dependência (presenciais e/ou semipresenciais) a serem integralizados no ano seguinte. O Regime de Progressão Parcial é válido apenas para alunos da 1ª e 2ª série e cujo rendimento foi aquém do esperado em até dois componentes curriculares.

Há ainda a possibilidade de aprovação a partir da deliberação do Conselho de Classe. Para nortear a decisão deste colegiado, o projeto político-pedagógico define que também será considerado aprovado o aluno com média geral acumulada igual ou superior a 7,0 pontos, desde que nenhum componente curricular apresente nota inferior a 4,0.

Obviamente que a hipótese levantada sobre a relação entre a queda dos índices de reprovação e a lei da gestão compartilhada não está de todo errada, mas a transparência nos processos de admissão contraria suposições de aprovação arbitrária, isto é, que alunos com desempenho não satisfatório venham a ser aprovados com objetivo único de não se tornarem estatística negativa para a escola.

Em recente entrevista ao portal de notícias G1 (2013), o atual secretário de educação do Distrito Federal, Marcelo Aguiar, referindo-se aos altos índices de reprovação levantados pela Codeplan afirmou que “se a escola não é escola que agrada ao aluno, ele não vai fazer esforço para aprender”. Apesar de a afirmação não levar em consideração outros fatores que influenciam no desempenho do aluno, mostra que a apreciação do discente sobre a instituição que frequenta deve ser cada vez mais levada em consideração quando discutida a organização da escola.

A Lei Nº 4.751/2012 define no art. 25 as atribuições do Conselho Escolar e, entre elas, a de “debater indicadores escolares de rendimento, evasão e repetência e propor estratégias que assegurem aprendizagem significativa para todos” (DF, 2012). Sendo o colegiado em questão composto por representantes de todos os segmentos da escola, fica evidente que a responsabilidade dos objetos de que trata a lei é também de todos.

Albuquerque (2012), ao analisar estas questões, evidencia que o posicionamento das escolas brasileiras diante da evasão e da repetência – apesar de algumas exceções – tem tomados rumos antidemocráticos, negando sua responsabilidade e comprometendo mais ainda a formação dos educandos. A autora afirma:

No Brasil, o problema da repetência e da evasão escolar, ou existência de uma “pedagogia da repetência” e “cultura da repetência” indicam falhas do sistema de ensino. Contudo, há uma culpabilização dos alunos pobres, decorrente da ausência de crítica à escola no que se refere à qualidade do ensino. Este é um aspecto perverso e antidemocrático do sistema de ensino e contribui para diminuir a autoestima e criar uma imagem negativa entre aqueles alunos. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 70).

Atitudes como as que a autora cita, contribuem para afastar ainda mais o aluno da escola, além de comprometer sua formação cidadã. Veiga (2007), ao conceituar a gestão democrática, define como exigência o combate à “pedagogia da repetência” citada por Albuquerque, reafirmando como princípio da escola a qualidade para todos e não como privilégio de minorias econômicas e sociais:

Gestão Democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógicas, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o

enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno em sala de aula, o que provoca a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares. (VEIGA, 2007, p, 17, grifo da autora).

A evasão e a repetência avaliam, enquanto indicadores de qualidade, em qual grau a escola cumpre seu papel de formação. Quando os alunos estão conscientes da importância das experiências vividas na instituição e do impacto que estas experiências trarão para seu futuro, certamente se dedicarão mais e maior valor será dado para a escola. Os índices de evasão e repetência fornecem, portanto, dados sobre a satisfação dos alunos, cabendo ao corpo gestor investigar as causas e prontamente buscar formas de minimizá-las.

Tão importante quanto o acesso à escola é a garantia de que aqueles que ingressam tenham condições de nela permanecer. Ferreira (2000a), ao discutir o tema da igualdade de oportunidades na educação questiona: “até que ponto as políticas públicas e a gestão da educação têm garantido, concretamente, a todos os cidadãos, as mesmas oportunidades de ensino e possibilidades de aprendizado, a fim de garantir a formação integral necessária [...]?” (p. 168). Para a autora, o termo “igualdade de oportunidades” reforça o discurso do liberalismo, evocando-o ao individualismo, a políticas excludentes e ao *status quo*.

A escola democrática não desperdiça seus talentos, mas vislumbra em cada indivíduo a possibilidade da própria transformação, da própria melhora. Ela fomenta o potencial crítico e estimula a participação visando crescer junto com seus sujeitos.

Sob esta perspectiva, a análise realizada na Ipemb revela que mais que políticas públicas, são as relações estabelecidas entre os diversos segmentos que contribuem para que os estudantes se sintam acolhidos pela instituição. Neste sentido, os índices de evasão e reprovação demonstram que a Ipemb é uma escola na qual os alunos tem interesse de permanecer e, apesar dos problemas identificados por esta pesquisa, reconhece-se que ali existe respeito e um esforço para que o relacionamento entre os segmentos se dê de forma harmoniosa e, por conseguinte, mais aberta à democracia. Por fim, vale apontar a necessidade de se constituir uma atitude política da escola como um todo, e é neste momento que o retorno da gestão democrática através da Lei Nº 4.751/2012 ganha força, constituindo-se tanto como caminho, quanto instrumento de luta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo explorou a gestão democrática da educação destacando três frentes de análise para que se pudesse evidenciar a importância da luta por este espaço de participação, do qual o DF voltou a desfrutar depois de quase quinze anos de submissão a modelos excludentes e voltados aos interesses dos governantes. Procurou-se, sobretudo, ressaltar o impacto da postura da escola sobre os discentes, revelando dentre várias categorias a dimensão, as possibilidades e o benefício da manifestação do segmento, como esta é recebida pela comunidade escolar e alguns dos desafios que as escolas terão de enfrentar para a superação de uma cultura que considera os mais jovens como incapazes de assumir posições políticas.

A primeira frente de análise se prontificou a uma contextualização da gestão democrática, apresentando a contradição de que apesar de ser um princípio da educação nacional definido pela Constituição Federal de 1988 e ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a gestão democrática ainda não se configura no Brasil efetivamente como uma prática, eclodindo em eixos de luta que vão de encontro aos interesses de diversos sujeitos, grupos, instituições e forças.

O eixo de luta sobre o provimento para o cargo de diretor escolar identificou que para além da discussão das formas de acesso, luta-se por uma escola conduzida a favor dos interesses da própria comunidade. A eleição direta com participação dos pais, professores, servidores e também dos alunos durante todo o processo de escolha tem sido defendida, neste sentido, como um canal legítimo da democracia em oposição aos modelos caracterizados por relações patrimonialistas e ao privilégio da dimensão técnica em detrimento das propostas de cunho político-pedagógico.

A discussão sobre as relações hierárquicas compreendem a superação da concepção do diretor autoritário, caracterizado por decidir sem consentimento dos demais segmentos e mandar e punir com base no status de seu cargo. A luta por relações mais horizontais confronta este individualismo e busca, acima de tudo, uma convivência harmoniosa pautada num entendimento satisfatório para todas as partes.

O eixo de luta pela descentralização das decisões está intimamente relacionado com o fortalecimento da autonomia da escola. Isto porque ao definirem a trajetória que querem para si, muitas escolas acabam esbarrando em obstáculos excessivamente burocráticos e na relação de dependência das unidades para com os sistemas de ensino.

O projeto político-pedagógico, por se tratar de um documento que afirma a identidade da escola, também é a forma mais expressiva de sua autonomia. A bandeira deste eixo de luta diz respeito principalmente às definições dos compromissos da escola para com a sociedade envolvendo todos os segmentos na sua elaboração, acompanhamento e avaliação.

Quando se fala de gestão democrática, no entanto, a palavra que melhor caracteriza este princípio é, sem dúvidas, participação, uma vez que sem o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar, a *democracia* professada incorreria apenas em uma falácia. Neste ponto, verificou-se que a participação do segmento discente, historicamente desmerecida, ganha o devido reconhecimento mediante o potencial para a formação cidadã, o aparecimento de lideranças, o envolvimento com grupos de bons valores, melhoria do relacionamento interpessoal, redução das depredações à instituição, redução dos índices de abandono e reprovação e, obviamente, na contribuição para o desenvolvimento da escola.

Na bibliografia pesquisada, identificou-se ênfase por parte dos autores para a questão da formação cidadã como consequência da participação, apontando a possibilidade de os sujeitos estenderem a postura política exercida na escola para a vida além dos muros da instituição, como exemplifica Albuquerque (2012):

A gestão democrática representou [...] condição de possibilidade de mudança social no sentido de constituição de uma sociedade democrática, equânime, com mais cidadania e justiça social em que os indivíduos pudessem situar-se como cidadãos que decidem os rumos e as mudanças necessárias ao alcance de um projeto de sociedade. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 327).

Com relação à segunda frente de análise, buscou-se descrever a linha do tempo da gestão escolar no Distrito Federal, evidenciando que grande parte de sua história esteve à mercê da vontade de políticos que escolhiam livremente aqueles que ocupariam o cargo de diretor (ou adotavam modelos mistos com exigências mirabolantes), definiam modelos de gestão caracterizados por uma lógica excludente e que ainda obstaculizavam a participação dos pais e também dos estudantes. Dentre as exceções está o período de 1995 a 1998 durante o governo de Cristovam Buarque – na época do Partido dos Trabalhadores – cujo projeto de gestão democrática serviu de base para a elaboração da Lei Nº 4.751/2012.

O retorno da gestão democrática como modelo de organização dos trabalhos da escola não poderia ter corrido de outro jeito senão a partir da colaboração das várias forças envolvidas. Especialistas em educação, secretários de importantes setores da

sociedade, sindicatos de diversas categorias, autoridades políticas, professores, diretores, alunos, pais e servidores foram convidados a participar de plenárias e conferências que culminaram no documento assinado pelo então governador Agnelo Queiroz (PT) em fevereiro de 2012.

As reuniões foram de extrema importância para que se decidisse qual seria a dimensão da participação. Uma das questões mais polêmicas discutidas foi justamente a determinação de uma idade mínima para que os estudantes fossem habilitados como eleitores. Além disso, foram ainda estabelecidos quatro órgãos colegiados de participação direta da comunidade escola: A Assembleia Geral Escolar, o já referido Conselho Escolar, o Conselho de classe e o Grêmio Estudantil.

A primeira eleição em agosto de 2012 confirmou que a comunidade entende a importância de sua participação, sendo constatada uma mobilização bastante superior à ocorrida em tempos de gestão compartilhada – na qual o voto era tido como mera formalidade. A expectativa, entretanto, é maior para a eleição seguinte, isto porque será dado início aos mandatos de três anos e espera-se maior candidatura de chapas.

A terceira frente de análise foi dedicada à investigação e análise das relações estabelecidas dentro de uma instituição pública de Ensino Médio em Brasília, tendo como base precípua os referenciais democráticos instituídos na Lei Nº 4.751/2012, as dimensões abordadas no primeiro capítulo desta pesquisa – sobretudo a que trata da participação discente – e contexto histórico da gestão escolar no Distrito Federal.

Realizada em instantes de 2012 e 2013, a pesquisa de campo buscou averiguar, inicialmente, de que forma os alunos entendiam a escola enquanto instituição política. Dentre os que se prontificaram a responder, percebeu-se que a maioria demonstrou ter conhecimento a cerca dos mecanismos de participação e aprovação à atual direção.

As opiniões de três alunos de três salas diferentes, apesar de minoria, revelam importantes detalhes desta relação ao escolherem a palavra “*ditadura*” para representá-la. Conforme a fala destes estudantes, os alunos não são ouvidos e nem consultados pela equipe gestora. O surgimento de reações contrárias às destes estudantes iniciou um debate em que ficou clara a capacidade do segmento em perceber a escola, refletir e argumentar sobre a situação em que esta se encontra e ainda, por vezes, de participar.

O contraponto deste aparente interesse foi verificado nos discursos da coordenadora e do diretor da escola que afirmam que durante a eleição para o grêmio estudantil, poucos alunos estiverem presentes para avaliar e discutir as propostas dos candidatos. Ratificam ainda que apesar de sempre haver chapas concorrendo ao grêmio,

os demais estudantes não reconhecem as contribuições do colegiado – muitas vezes desconhecem até mesmo seus componentes – e ainda criticam-no abundantemente.

Costuma-se afirmar que a escola reproduz as relações sociais e suas contradições, e não é sem propósito. O retrato narrado pela coordenadora e pelo diretor apresenta similaridades com a relação entre o povo e os representantes do poder público por ele escolhido. Isto reforça o potencial de transformação da gestão democrática, iniciando uma mudança de dentro para fora dos muros da instituição a partir de práticas que estimulam e fortalecem a cidadania.

Já com relação ao Conselho Escolar, o diretor aponta que o segmento discente sempre está presente nas reuniões, mas não percebe muita interação e nem iniciativa para resolver os problemas relacionados aos estudantes. Comparando esta situação com a disposição demonstrada pelos alunos na atividade realizada com eles em sala de aula, percebeu-se uma mudança de postura que se cogita estar motivada por um contexto histórico personalista que subestima os mais jovens e constrange sua manifestação.

O Conselho de Classe foi identificado pela coordenadora da instituição como o colegiado em que há maior expressão por parte dos estudantes. A partir do disposto no projeto político-pedagógico entende-se que nestas reuniões os representantes do segmento encontram um mecanismo de defesa quanto ao comportamento e desempenho da turma. Neste espaço também ocorrem sugestões de atividades de recuperação paralela e a discussão sobre como cada aluno tem progredido. Depreendeu-se daí que como o Conselho de Classe afeta os interesses dos alunos de forma mais explícita, eles se sentem mais interessados em participar.

Um dos grandes diferenciais da escola pesquisada é a oferta de projetos que atendem as demandas não curriculares dos jovens, contribuindo para que a visão dos alunos para com a instituição se distancie do estigma de escola tradicional, inflexível e aborrecida. Os projetos parecem ser – na opinião do diretor – os grandes influenciadores do baixo índice de abandono que a escola vem atingindo nos últimos anos, sendo apontados pela coordenadora como motivadores e com maior possibilidade de conexão com a vida prática.

Diante de todos os tópicos de análise que compuseram esta pesquisa, identificou-se que a instituição pesquisada busca estabelecer entre os segmentos uma relação democrática. Esta abertura se reflete diretamente sobre a satisfação do segmento discente, uma vez que em 2012 a taxa de abandono não atingiu nem 1% do número total de matriculados na instituição. Já com relação ao índice de reprovação, apesar de altos,

foram identificados números inferiores à média do Distrito Federal desde 2008, podendo significar que existe uma tendência de quedas mais significativas nos próximos anos.

O retorno da gestão democrática ao Distrito Federal é uma conquista que não pode ser fruto apenas de um plano de governo. Isto significa que a união dos vários setores da sociedade vista em tempos de discussão e aclamação do projeto que se tornaria a Lei Nº 4.751/2012 não pode ser pontual, correndo o risco de todos os esforços terem sido em vão mediante os desmandos de uma nova autoridade política.

Este é apenas mais um dos desafios que a gestão democrática deverá enfrentar nos próximos anos, devendo ainda criar estratégias para que os segmentos se sintam mais à vontade em participar da organização da escola, sobretudo os discentes já que se coloca sobre a escola papel fundamental na formação para a cidadania.

Dentre outros, entendem-se como desafios da gestão democrática que incidem diretamente no segmento discente: a superação do estigma de que os mais jovens não tem capacidade e experiência suficientes para tomar decisões; o medo de que se incidirá penalidade ou perseguição caso o estudante fale algo que não agrade a equipe gestora; valorização do grêmio estudantil; iniciativa em atender demandas não curriculares; instrumentos avaliativos diversificados que compreendam o aspecto formativo; estabelecimento de relações de confiança e respeito entre discentes, professores e equipe escolar; esclarecimento a cerca dos direitos e deveres dos discentes; esclarecimento a cerca da existência e funcionamento dos mecanismos de participação; estimular o interesse pela política enquanto caminho para a formação cidadã; entre outros.

As reflexões sobre a política do cotidiano de Cortella & Janine (2011) ratificam justamente o desafio dos educadores em despertar o interesse dos jovens pela política. Assim afirmam os autores:

Esse é meu desafio na qualidade de educador: como seduzir as novas gerações a fazer política sem que os jovens necessitem de um adversário externo, mas imbuídos de uma compreensão ética? Como trabalhar a ideia de política para que ela seja entendida como ápice da virtude do humano? (CORTELLA & JANINE, 2011, p. 33).

Como afirmado durante alguns momentos deste trabalho, não são os dispositivos legais que constituem a gestão democrática, mas ela se estabelece nas relações dos sujeitos que compõem o espaço escolar.

Não se pode esquecer que a escola está presente em grande parte da vida das pessoas, devendo ser uma fase tão boa quanto for possível. Neste sentido, acolher o

aluno significa conferir-lhe a possibilidade de construir este ambiente, de fazer parte, de ser importante, de descobrir suas potencialidades e de acabar descobrindo a si próprio. Quando a escola nega o direito a participação, ou impõe obstáculos para que esta se efetive, nega também seu próprio papel de formação, concebendo-se como mera reprodutora do saber historicamente sistematizado.

Este trabalho buscou evidenciar alguns dos benefícios que as relações democráticas trazem para a escola e principalmente para o segmento discente. No caso da escola pesquisada, o primeiro mandato do retorno da gestão democrática no DF não mudou muito do que já vinha sendo feito nos últimos anos. Espera-se que mudanças mais efetivas ocorram a partir de 2014 a depender do que for decidido pela comunidade escolar nas eleições que acontecerão ao final de novembro de 2013. Qualquer que seja o resultado tem-se certeza de que a escola sairá ganhando, pois hoje tem o direito de fazer valer sua vontade nas urnas escolhendo dentre todas as opções aqueles que julga representarem melhor a comunidade, e cujos projetos de sujeito e de escola quer para si. Trata-se, portanto, de um direito conquistado, mas que jamais deveria ter sido negado ao povo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. **O princípio da gestão democrática na Educação Pública**. Brasília: Liber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012. 394 p.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. [Editorial]. Revista Brasileira de História e Ciência Social. ano I. nº 1. p. 1-14. Julho de 2009.

ARAÚJO, Adilson Cesar de. A lógica empresarial da gestão compartilhada da educação no Distrito Federal. In: _____. **Gestão, avaliação e qualidade da educação: contradições e mediações entre políticas públicas e prática escolar no Distrito Federal**. Brasília: UnB, 2011. p. 33-119.

BARROS, Julio. **Democracia nas escolas e nos sistemas já!** Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/artigodemocracia-nas-escolas-e-no-sistema-ja/>>. Acesso em: maio de 2013.

BITTENCOURT, Rosely Aparecida. **Cristovam Buarque: político ou intelectual da educação?** [Editorial]. Perspectivas em Políticas Públicas.v. IV, nº 8. p. 75-110. Jul-dez 2011.

BITTENCOURT, Cleonice P. do Nascimento. **Construindo um diário de bordo**. *mimeo*, não paginado.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.) **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromisso**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-176.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em maio de 2013.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Programa nacional de fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade**. Brasília: MEC, 2004. 65 p.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Programa nacional de fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselho Escolar e a aprendizagem na escola**. Brasília: MEC, 2004b. 69 p.

BUARQUE, Cristovam. **Bolsa-Escola: A poverty recovery plan for Africa – bringing children first.** Disponível em: <<http://www.cristovam.org.br/portal3/biblioteca-cristovam-buarque/category/18-articles-in-english.html>>. Acesso em: maio de 2013.

CAMARGO, Orson. **O que é cidadania?** Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/sociologia/cidadania-ou-estadania.htm>>. Acesso em: maio de 2013.

CORTELLA, Mario Sergio; JANINE, Renato. **Política para não ser idiota.** 9. ed. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2011. 112 p.

CRESAM. **Plenária sobre gestão democrática em Samambaia.** Disponível em: <<http://drewebsam.blogspot.com.br/2011/04/plenaria-sobre-gestao-democratica-em.html>>. Acesso em: maio de 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Nº 4.036 de 25 de outubro de 2007.** Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/Lei-Gest%C3%A3o-Compartilhada.pdf>>. Acesso em maio de 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Nº 4.751 de 07 de fevereiro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/pdf_se/publicacoes/lei_df.pdf>. Acesso em: maio de 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. In: SILVA, Aída M. M.; AGUIAR, Márcia Ângela S. (Orgs.) **Retrato da Escola no Brasil.** Brasília: CNTE, 2004. p. 65-80.

DOURADO, Washington. **SEDF vai realizar plenárias para debater o projeto de gestão democrática.** Disponível em: <<http://blogdowashingtondourado.wordpress.com/2011/03/14/sedf-vai-realizar-plenarias-para-debater-o-projeto-de-gestao-democratica/>>. Acesso em: junho de 2013.

_____. **Minha Avaliação sobre a “conferência” da gestão democrática.** Disponível em: <<http://blogdowashingtondourado.wordpress.com/2011/04/20/minha-avaliacao-sobre-a-conferencia-da-gestao-democratica/>>. Acesso em: junho de 2013.

_____. **Gestão Democrática: 13 anos de espera... chega de indecisão!** Disponível em: <<http://blogdowashingtondourado.wordpress.com/2011/07/27/gestao-democratica-13-anos-de-espera%E2%80%A6chega-de-indecisao/>>. Acesso em: junho de 2013.

_____. **O enfraquecimento da gestão democrática.** Disponível em: <<http://blogdowashingtondourado.wordpress.com/?s=O+enfraquecimento+da+Gest%C3%A3o+Democr%C3%A1tica>>. Acesso em: junho de 2013.

_____. **Conheça o texto final e as emendas ao Projeto de Lei da Gestão Democrática.** Disponível em:

<<http://blogdowashingtondourado.wordpress.com/2011/12/13/exclusivo-conheca-o-texto-final-e-as-emendas-ao-projeto-de-lei-da-gestao-democratica/>>. Acesso em: junho de 2013.

FERNET, Selma; PELOZO, Rita. **O papel do grêmio estudantil na gestão democrática da escola.** Disponível em:

<<http://www.revista.inf.br/pedagogia08/pages/resenhas/ped%2008%20estudo%20de%20caso01.pdf>>. Acesso em: maio de 2013.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação para uma formação humana:** conceitos e possibilidade. 2000a. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1104/1004>>. Acesso em maio de 2013.

_____. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. *In:* AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura S. C. (Orgs.) **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Ed. Cortez, 2000b. p. 249-317.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa: por que e como fazê-la? *In:* **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artemed, 2009. p. 20-39.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS; INSTITUTO UNIBANCO; FUNDAÇÃO DPASCHOAL. **Motivos da evasão escolar.** Disponível em:

<<http://www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos/>>. Acesso em: maio de 2013.

G1. **Ensino Médio na rede pública do DF tem 23% de reprovação.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/distritofederal/noticia/2013/10/ensino-medio-na-rede-publica-do-df-tem-23-de-reprovacao-diz-codeplan.html>>. Acesso em outubro de 2013.

GARCIA, Teise de O. G. **A organização do trabalho na escola e a participação dos educandos.** 2006. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aparticipalunosgestao.pdf>. Acesso em: maio de 2013.

GDF; CENSO ESCOLAR 2007. **Número de instituições educacionais, por etapa/modalidade, segundo Diretoria Regional de Ensino – Rede Pública Estadual.**

Disponível em: <<http://antigo.se.df.gov.br/sites/400/402/00001336.pdf>>. Acesso em: maio de 2013.

IBGE/MEC/INEP/CENSO ESCOLAR. **Abandono escolar por série – Ensino Médio.** Disponível em:

<<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=M15&t=abandono-escolar-serie-ensino-medio-serie>>. Acesso em: junho de 2013.

IBGE. **Estados:** Perfil Distrito Federal. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=df>>. Acesso em: maio de 2013.

IPEA. **Presença do Estado no Brasil:** Federação, suas unidades e municipalidades - Educação. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/presenca/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=13>. Acesso em: junho de 2013.

LELES, Maura da Aparecida. O Estado e a gestão da educação. *In:* _____. **A participação dos estudantes na gestão da escola**. Brasília: UnB, 2007. p. 27-49.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Elementos para uma análise crítico-compreensiva das políticas educacionais: aspectos sociopolíticos e históricos. *In:* _____. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005. p. 129-149.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In:* _____. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 03-35.

LIMA, M^a de Fátima Magalhães de. **Modalidades de escolha e de provimento de diretores escolares: desafios e alternativas para a gestão democrática e o alcance da qualidade da educação**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaDeFatimaMagalhaesDeLima_res_int_GT8.pdf>. Acesso em: maio de 2013.

LIMA, Airan Almeida de. O processo educativo no supletivo (pedagógico/ administrativo/ político). *In:* **Participação e superação do fracasso escolar: O caso do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade do Paranoá-DF**. Brasília: Unb, 1999. p. 155-211.

MACHADO, João Luís de Almeida. **Política e educação: a ignorância como cúmplice da corrupção**. Disponível em: <http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com_content&task=view&id=210&Itemid=27>. Acesso em: maio de 2013.

MEC/INEP. Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: junho de 2013.

MEC/INEP/DEED. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: agosto de 2013.

MEC/INEP/DEED/CSI. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: agosto de 2013.

MEC/INEP/SEEC. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=18574&version=1.0>. Acesso em junho de 2013.

MENDES, Carolina Soares. **Como os modelos de escolha de dirigentes incidem na gestão da escola?** Brasília: UnB, 2011. 185 p.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Unicamp, 2000a. 457 p.

_____. **A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros:** a intenção e o gesto. 2000b. Disponível em:
< <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0521t.PDF>>. Acesso em: maio de 2013.

NERI, Francisco. **Gestão democrática da educação no DF.** Disponível em:
<http://www.erikakokay.com.br/noticia.php?id_noticia=2678>. Acesso em: maio de 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000. 335 p.

PORTILHO, Gabriela. **Entenda as taxas de transição escolar e de rendimentos dos alunos.** Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/entenda-taxas-transicao-escolar-rendimento-alunos-689317.shtml>>. Acesso em: maio de 2013.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. **Um estudo sobre a evasão escolar:** para se pensar na inclusão escolar. Mato Grosso: UFMT, 2010. 15 p.

ROCHA, Cristiano Cesário; OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Gestão Escolar:** conceitos, práticas e expectativas. Disponível em:
< <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/gest%C3%83o-escolar-conceitos-pr%C3%81ticas-e-expectativas.pdf>>. Acesso em maio de 2013.

RODRIGUES, Cinthia. Ensino médio: a pior etapa da educação do Brasil. Disponível em:
<<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/ensino+medio+a+pior+etapa+da+educacao+do+brasil/n1238031482488.html>>. Acesso em: maio de 2013.

_____. Por que o adolescente perde o interesse pela escola? Disponível em:
<<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/ensino+medio+afasta+aluno+da+escola/n1238085086879.html>> Acesso em: maio de 2013.

SACCONI, Luiz Antonio. Gestão. In: **Minidicionário Sacconi da Língua Portuguesa.** São Paulo: Atual, 1996. p. 359.

_____. Autonomia. In: **Minidicionário Sacconi da Língua Portuguesa.** São Paulo: Atual, 1996. p. 82.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Procedimentos para aplicação dos repasses referentes ao Programa de Transferência de Recursos Financeiros.** São Paulo, 2008. p. 01-12.

SÁTIRO, Daiana da Silva Sousa. **Gestão escolar na rede pública do Distrito Federal:** a experiência da gestão compartilhada. Disponível em:
<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0119.pdf>> Acesso em: maio de 2013.

SINPRO-DF; CUT; CNTE; SAE-DF. **Proposta de lei da gestão democrática da educação do sistema público de ensino do DF:** a visão dos (as) trabalhadores (as) em educação. Disponível em: < http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/04/cartilha_final_20042011.pdf>. Acesso em: maio de 2012.

SINPRO-DF. **Eleições nas escolas:** resultado final. Disponível em: < <http://www.sinprodf.org.br/eleicoes-nas-escolas-resultado-final>>. Acesso em: maio de 2013.

_____. **Projeto que retoma a Gestão Democrática nas escolas públicas deve chegar à CLDF esta semana.** Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/projeto-que-retoma-a-gestao-democraticas-nas-escolas-publicas-deve-chegar-a-cldf-esta-semana>>. Acesso em: maio de 2013.

_____. **Eleições nas Escolas públicas:** participação é inédita. Disponível em: < <http://www.sinprodf.org.br/eleicoes-nas-escolas-publicas-participacao-e-inedita/>>. Acesso em: maio de 2013.

_____. **Depois de 15 anos de espera, a gestão democrática chega às escolas!** Disponível em: < <http://www.sinprodf.org.br/depois-de-15-anos-de-espera-a-gestao-democratica-chega-as-escolas/>>. Acesso em: maio de 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Dados por estado:** Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/distrito-federal/>>. Acesso em: maio de 2013.

UOL. **Brasil tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países.** Disponível em: < <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>>. Acesso em: maio de 2013.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In:* _____ (Org.) **Projeto político pedagógico da escola:** uma construção coletiva. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 11-35.

ANEXO I

CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL

LEI Nº 4.751, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2012

(Autoria do Projeto: Poder Executivo)

Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

O GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL,

Faço saber que a Câmara Legislativa do Distrito Federal decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art.1º Esta Lei trata do Sistema de Ensino e da gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, conforme disposto no art. 206, VI, da Constituição Federal, no art. 222 da Lei Orgânica do Distrito Federal e nos arts. 3º e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAPÍTULO I DAS FINALIDADES E DOS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Art. 2º A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:

I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;

II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;

III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;

IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;

V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;

VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;

VII – valorização do profissional da educação.

CAPÍTULO II DA COMUNIDADE ESCOLAR

Art. 3º Para os efeitos desta Lei, especialmente no que tange à habilitação como eleitores, entendem-se por comunidade escolar das escolas públicas, conforme sua tipologia:

I – estudantes matriculados em instituição educacional da rede pública, com idade mínima de treze anos e frequência superior a cinquenta por cento das aulas no bimestre anterior;

II – estudantes matriculados em escolas técnicas e profissionais em cursos de duração não inferior a seis meses e com carga horária mínima de 180 horas, com frequência superior a cinquenta por cento das aulas no bimestre anterior;

III – estudantes matriculados na educação de jovens e adultos com frequência superior a cinquenta por cento das aulas no bimestre anterior;

IV – estudantes matriculados em cursos semestrais, com idade mínima de treze anos e frequência superior a cinquenta por cento das aulas no semestre em curso;

V – mães, pais ou responsáveis por estudantes da Rede Pública de Ensino, os quais terão direito a um voto por escola em que estejam habilitados para votar;

VI – integrantes efetivos da carreira Magistério Público do Distrito Federal em exercício na unidade escolar ou nela concorrendo a um cargo;

VII – integrantes efetivos da carreira Assistência à Educação, em exercício na unidade escolar ou nela concorrendo a um cargo;

VIII – professores contratados temporariamente pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF em exercício na unidade escolar por período não inferior a dois bimestres;

Parágrafo único. Os grupos integrantes da comunidade escolar discriminados neste artigo organizam-se em dois conjuntos compostos, respectivamente, por aqueles descritos nos incisos de I a V e aqueles constantes nos incisos de VI a VIII.

CAPÍTULO III

DA AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA

Seção I

Da Autonomia Pedagógica

Art. 4º Cada unidade escolar formulará e implementará seu projeto político-pedagógico, em consonância com as políticas educacionais vigentes e as normas e diretrizes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Parágrafo único. Cabe à unidade escolar, considerada a sua identidade e de sua comunidade escolar, articular o projeto político-pedagógico com os planos nacional e distrital de educação.

Seção II

Da Autonomia Administrativa

Art. 5º A autonomia administrativa das instituições educacionais, observada a legislação vigente, será garantida por:

I – formulação, aprovação e implementação do plano de gestão da unidade escolar;

II – gerenciamento dos recursos oriundos da descentralização financeira;

III – reorganização do seu calendário escolar nos casos de reposição de aulas.

Seção III

Da Autonomia Financeira

Art. 6º A autonomia da gestão financeira das unidades escolares de ensino público do Distrito Federal será assegurada pela administração dos recursos pela respectiva unidade executora, nos termos de seu projeto político-pedagógico, do plano de gestão e da disponibilidade financeira nela alocada, conforme legislação vigente.

§ 1º Entende-se por unidade executora a pessoa jurídica de direito privado, de fins não econômicos, que tenha por finalidade apoiar as unidades escolares ou diretorias regionais de ensino no cumprimento de suas respectivas competências e atribuições

§ 2º Para recebimento dos recursos de que tratam o caput e o art. 7º, a presidência ou função equivalente da unidade executora deverá ser exercida pelo diretor da unidade escolar ou da diretoria regional de ensino apoiada.

Art. 7º Constituem recursos das unidades executoras das unidades escolares os repasses e descentralizações de recursos financeiros, as doações e subvenções que lhes forem concedidas pela União, pelo Distrito Federal, por pessoas físicas e jurídicas, entidades públicas, associações de classe e entes comunitários.

Parágrafo único. Serão garantidos e criados, no prazo máximo de noventa dias, mecanismos de fortalecimento de controle social sobre a destinação e a aplicação de recursos públicos e sobre ações do governo na educação.

Art. 8º Para garantir a implementação da gestão democrática, a SEDF regulamentará, em normas específicas, a descentralização de recursos necessários à administração das unidades escolares.

Parágrafo único. As transferências de recursos financeiros às unidades escolares e diretorias regionais de ensino, por meio de suas respectivas unidades executoras, terão seus critérios e valores publicados por meio do sítio da SEDF na internet, pelo Diário Oficial do Distrito Federal e por jornal de circulação local.

CAPÍTULO IV

DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Seção I

Das Disposições Iniciais

Art. 9º A Gestão Democrática será efetivada por intermédio dos seguintes mecanismos de participação, a ser regulamentados pelo Poder Executivo:

I – órgãos colegiados:

- a) Conferência Distrital de Educação
- b) Fórum Distrital de Educação;
- c) Conselho de Educação do Distrito Federal;
- d) Assembleia Geral Escolar;
- e) Conselho Escolar;
- f) Conselho de Classe;
- g) grêmio estudantil;

II – direção da unidade escolar.

Seção II **Dos Órgãos Colegiados**

Subseção I ***Da Conferência Distrital de Educação***

Art. 10. A Conferência Distrital de Educação constitui-se em espaço de debate, mobilização, pactuação e formulação das políticas de educação, com vistas aos seguintes objetivos:

- I – propor políticas educacionais de forma articulada;
- II – institucionalizar política de gestão participativa, democrática e descentralizada;
- III – propor políticas educacionais que garantam a qualidade social da educação, o acesso e a permanência na escola, a progressão e a conclusão dos estudos com sucesso;
- IV – estruturar políticas educacionais que fomentem o desenvolvimento social sustentável, a diversidade cultural e a inclusão social;
- V – implementar política de valorização dos profissionais da educação.

Parágrafo único. Da Conferência Distrital de Educação participarão estudantes, pais de alunos, agentes públicos e representantes de entidades da sociedade civil.

Art. 11. A Conferência Distrital de Educação debaterá o projeto do Plano Decenal de Educação do Distrito Federal, a ser encaminhado para apreciação pelo Poder Legislativo, nos termos do Plano Nacional de Educação, com a finalidade de definir objetivos, diretrizes e metas para a educação no Distrito Federal.

Parágrafo único. A Conferência Distrital de Educação, que precederá a Conferência Nacional de Educação, será organizada por comissão instituída especificamente para este fim, pela SEDF, a qual contará com a participação de agentes públicos e entidades da sociedade civil e terá sua programação, temário e metodologia definidos em regimento interno.

Subseção II ***Do Fórum Distrital de Educação***

Art. 12. O Fórum Distrital de Educação, de caráter permanente, nos moldes do Fórum Nacional de Educação, tem a finalidade de acompanhar e avaliar a implementação das políticas públicas de educação no âmbito do Distrito Federal.

Art. 13. A SEDF coordenará as atividades do Fórum Distrital de Educação e garantirá os recursos necessários para realização de seus trabalhos.

Subseção III ***Do Conselho de Educação do Distrito Federal***

Art. 14. O Conselho de Educação do Distrito Federal é órgão consultivo-normativo de deliberação coletiva e de assessoramento superior à SEDF, com a atribuição de definir normas e diretrizes para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, bem como de orientar, fiscalizar e acompanhar o ensino das redes pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal.

Art. 15. O Conselho de Educação do Distrito Federal disporá sobre sua organização e funcionamento em regimento interno a ser aprovado pelo Poder Executivo.

Art. 16. O Conselho de Educação do Distrito Federal, composto por pessoas de notório saber e probidade, com ampla experiência em matéria de educação, será constituído por dezesseis conselheiros designados pelo Governador do Distrito Federal, observada a necessária representação dos níveis de ensino e a participação de representantes dos sistemas de ensino público e privado, sendo:

I – oito representantes da SEDF, dos quais quatro serão indicados pelo Secretário de Estado de Educação e quatro serão natos, conforme disposto a seguir:

a) titular da subsecretaria ou unidade equivalente responsável pela formulação das diretrizes pedagógicas para a implementação de políticas públicas da educação básica;

b) titular da subsecretaria ou unidade equivalente responsável pela formulação das diretrizes para o planejamento do Sistema de Ensino do Distrito Federal e a implementação da avaliação educacional desse Sistema;

c) titular da subsecretaria ou unidade equivalente responsável pela formação continuada dos profissionais de educação;

d) titular da unidade responsável pela inspeção, pelo acompanhamento e pelo controle da aplicação da legislação educacional específica do Sistema de Ensino do Distrito Federal;

II – oito representantes da comunidade acadêmica e escolar e de entidades representativas dos profissionais da educação, indicados pelas respectivas instituições, observado o disposto a seguir:

a) um representante de instituição pública federal de ensino superior;

b) um representante de instituição pública federal de educação tecnológica;

c) um representante de entidade sindical representativa dos servidores da carreira Magistério Público do Distrito Federal;

d) um representante de entidade sindical representativa dos servidores da carreira Assistência à Educação Pública do Distrito Federal;

e) um representante de entidade sindical representativa dos professores em estabelecimentos particulares de ensino do Distrito Federal;

f) um representante de entidade sindical representativa das escolas particulares do Distrito Federal;

g) um representante de entidade representativa dos estudantes secundaristas do Distrito Federal;

h) um representante de entidade sindical representativa das instituições privadas de educação superior.

Art. 17. Os conselheiros terão mandato de quatro anos, permitida uma única recondução consecutiva, por igual período, excetuando-se os membros natos, cujo mandato terá duração igual ao período de investidura no cargo executivo.

§ 1º Haverá renovação de metade do Conselho a cada dois anos.

§ 2º Em caso de vacância, será nomeado novo conselheiro para completar o período restante do mandato.

§ 3º O mandato do conselheiro escolar será considerado extinto em caso de renúncia expressa ou tácita, configurada esta última pelo não comparecimento a seis reuniões no período de doze meses.

Art. 18. O Conselho de Educação do Distrito Federal será presidido por um de seus membros, eleito por seus pares para mandato de dois anos, sem possibilidade de reeleição para o período subsequente.

Art. 19. As deliberações do Conselho serão tomadas pela maioria simples dos votos, presente a maioria dos conselheiros empossados e em exercício, salvo nos casos em que o regimento interno do Conselho de Educação do Distrito Federal exija quórum superior.

Art. 20. O Conselho de Educação se reunirá, ordinariamente, uma vez por semana e, extraordinariamente, quando necessário, por convocação:

- I – de seu presidente;
- II – do Secretário de Educação;
- III – da maioria absoluta de seus membros.

Subseção IV ***Da Assembleia Geral Escolar***

Art. 21. A Assembleia Geral Escolar, instância máxima de participação direta da comunidade escolar, abrange todos os segmentos escolares e é responsável por acompanhar o desenvolvimento das ações da escola.

Art. 22. A Assembleia Geral Escolar se reunirá ordinariamente a cada seis meses, ou extraordinariamente, sempre que a comunidade escolar indicar a necessidade de ampla consulta sobre temas relevantes, mediante convocação:

I – de integrantes da comunidade escolar, na proporção de dez por cento da composição de cada segmento;

II – do Conselho Escolar;

III – do diretor da unidade escolar.

§ 1º O edital de convocação da Assembleia Geral Escolar será elaborado e divulgado amplamente pelo Conselho Escolar, com antecedência mínima de três dias úteis no caso das reuniões extraordinárias e de quinze dias no caso das ordinárias.

§ 2º As normas gerais de funcionamento da Assembleia Geral Escolar, inclusive o quórum de abertura dos trabalhos e o de deliberação, serão estabelecidas pela SEDF.

§ 3º Na ausência de Conselho Escolar constituído, as competências previstas no § 1º recairão sobre a direção da unidade escolar.

Art. 23. Compete à Assembleia Geral Escolar:

I – conhecer do balanço financeiro e do relatório findo e deliberar sobre eles;

II – avaliar semestralmente os resultados alcançados pela unidade escolar;

III – discutir e aprovar, motivadamente, a proposta de exoneração de diretor ou vice-diretor das unidades escolares, obedecidas as competências e a legislação vigente;

IV – apreciar o regimento interno da unidade escolar e deliberar sobre ele, em assembleia especificamente convocada para este fim, conforme legislação vigente;

V – aprovar ou reprovar a prestação de contas dos recursos repassados à unidade escolar, previamente ao encaminhamento devido aos órgãos de controle;

VI – resolver, em grau de recurso, as decisões das demais instâncias deliberativas da unidade escolar;

VII – convocar o presidente do Conselho Escolar e a equipe gestora, quando se fizer necessário;

VIII – decidir sobre outras questões a ela remetidas.

Parágrafo único. As decisões e os resultados da Assembleia Geral Escolar serão registrados em ata e os encaminhamentos decorrentes serão efetivados pelo Conselho Escolar, salvo disposição em contrário.

Subseção V ***Do Conselho Escolar***

Art. 24. Em cada instituição pública de ensino do Distrito Federal, funcionará um Conselho Escolar, órgão de natureza consultiva, fiscalizadora, mobilizadora, deliberativa e representativa da comunidade escolar, regulamentado pela SEDF.

Parágrafo único. O Conselho Escolar será composto por, no mínimo, cinco e, no máximo, vinte e um conselheiros, conforme a quantidade de estudantes da unidade escolar, de acordo com o Anexo Único desta Lei.

Art. 25. Compete ao Conselho Escolar, além de outras atribuições a serem definidas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal:

I – elaborar seu regimento interno;

II – analisar, modificar e aprovar o plano administrativo anual elaborado pela direção da unidade escolar sobre a programação e a aplicação dos recursos necessários à manutenção e à conservação da escola;

III – garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da unidade escolar;

IV – divulgar, periódica e sistematicamente, informações referentes ao uso dos recursos financeiros, à qualidade dos serviços prestados e aos resultados obtidos;

V – atuar como instância recursal das decisões do Conselho de Classe, nos recursos interpostos por estudantes, pais ou representantes legalmente constituídos e por profissionais da educação;

VI – estabelecer normas de funcionamento da Assembleia Geral e convocá-la nos termos desta Lei;

VII – estruturar o calendário escolar, no que competir à unidade escolar, observada a legislação vigente;

VIII – fiscalizar a gestão da unidade escolar;

IX – promover, anualmente, a avaliação da unidade escolar nos aspectos técnicos, administrativos e pedagógicos;

X – analisar e avaliar projetos elaborados ou em execução por quaisquer dos segmentos que compõem a comunidade escolar;

XI – intermediar conflitos de natureza administrativa ou pedagógica, esgotadas as possibilidades de solução pela equipe escolar;

XII – propor mecanismos para a efetiva inclusão, no ensino regular, de alunos com deficiência;

XIII – debater indicadores escolares de rendimento, evasão e repetência e propor estratégias que assegurem aprendizagem significativa para todos.

§ 1º Em relação aos aspectos pedagógicos, serão observados os princípios e as disposições constitucionais, os pareceres e as resoluções dos órgãos normativos federal e distrital e a legislação do Sistema de Ensino do Distrito Federal.

§ 2º Quando se tratar de deliberação que exija responsabilidade civil ou criminal, os estudantes no exercício da função de conselheiro escolar serão representados, no caso dos menores de dezesseis anos, ou assistidos, em se tratando de menores de dezoito anos e maiores de dezesseis anos, por seus pais ou responsáveis, devendo comparecer às reuniões tanto os representados ou assistidos como os representantes ou assistentes.

Art. 26. Os membros do Conselho Escolar serão eleitos por todos os membros da comunidade escolar habilitados conforme o art. 3º, em voto direto, secreto e facultativo, uninominalmente, observado o disposto nesta Lei.

§ 1º As eleições para representantes dos segmentos da comunidade escolar para integrar o Conselho Escolar se realizarão ao final do primeiro bimestre letivo, sendo organizadas e coordenadas pelas comissões central e local referidas no art. 48.

§ 2º Poderão se candidatar à função de conselheiro escolar os membros da comunidade escolar relacionados no art. 3º, I a VII.

Art. 27. O Diretor da unidade escolar integrará o Conselho Escolar como membro nato.

Parágrafo único. Nas ausências e impedimentos no Conselho Escolar, o diretor será substituído pelo vice-diretor ou, não sendo isto possível, por outro membro da equipe gestora.

Art. 28. O mandato de conselheiro escolar será de três anos, permitida uma reeleição consecutiva.

Art. 29. O exercício do mandato de conselheiro escolar será considerado serviço público relevante e não será remunerado.

Art. 30. O Conselho Escolar elegerá, dentre seus membros, presidente, vice-presidente e secretário, os quais cumprirão tarefas específicas definidas no regimento interno do colegiado, não podendo a escolha para nenhuma dessas funções recair sobre membros da equipe gestora da unidade escolar.

Parágrafo único. Compete ao presidente do Conselho Escolar dirigir a Assembleia Geral Escolar.

Art. 31. O Conselho Escolar se reunirá, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, a qualquer tempo, por convocação:

- I – do presidente;
- II – do diretor da unidade escolar;
- III – da maioria de seus membros.

§ 1º Para instalação das reuniões do Conselho Escolar, será exigida a presença da maioria de seus membros.

§ 2º As reuniões do Conselho Escolar serão convocadas com antecedência mínima de quarenta e oito horas.

§ 3º As reuniões do Conselho Escolar serão abertas, com direito a voz, mas não a voto, a todos os que trabalham, estudam ou têm filho matriculado na unidade escolar, a profissionais que prestam atendimento à escola, a membros da comunidade local, a movimentos populares organizados, a entidades sindicais e ao grêmio estudantil.

Art. 32. A vacância da função de conselheiro se dará por renúncia, aposentadoria, falecimento, desligamento da unidade de ensino, alteração na composição da equipe gestora ou destituição, sendo a função vacante assumida pelo candidato com votação imediatamente inferior à daquele eleito com menor votação no respectivo segmento.

§ 1º O não comparecimento injustificado de qualquer conselheiro a três reuniões ordinárias consecutivas ou a cinco alternadas implicará vacância da função.

§ 2º Ocorrerá destituição de conselheiro por deliberação da Assembleia Geral Escolar, em decisão motivada, garantindo-se a ampla defesa e o contraditório.

§ 3º As hipóteses previstas nos §§ 1º e 2º não se aplicam aos conselheiros natos.

Art. 33. Caso a instituição escolar não conte com estudantes que preencham a condição de elegibilidade, as respectivas vagas no Conselho serão destinadas ao segmento dos pais e mães de alunos.

Parágrafo único. A comunidade escolar das unidades que atendem estudantes com deficiência envidará todos os esforços para assegurar-lhes a participação, e de seus pais ou responsáveis, como candidatos ao Conselho Escolar.

Art. 34. Os profissionais de educação investidos em cargos de conselheiros escolares, em conformidade com as normas de remanejamento e distribuição de carga horária e ressalvados os casos de decisão judicial transitada em julgado ou após processo administrativo disciplinar na forma da legislação vigente, terão assegurada a sua permanência na unidade escolar pelo período correspondente ao exercício do mandato e um ano após seu término.

Subseção VI ***Do Conselho de Classe***

Art. 35. O Conselho de Classe é órgão colegiado integrante da gestão democrática e se destina a acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem, havendo tantos conselhos de classe quantas forem as turmas existentes na escola.

§ 1º O Conselho de Classe será composto por:

I – todos os docentes de cada turma e representante da equipe gestora, na condição de conselheiros natos;

II – representante dos especialistas em educação;

III – representante da carreira Assistência à Educação;

IV – representante dos pais ou responsáveis;

V – representante dos alunos a partir do 6º ano ou primeiro segmento da educação de jovens e adultos, escolhidos por seus pares, garantida a representatividade dos alunos de cada uma das turmas;

VI – representantes dos serviços de apoio especializado, em caso de turmas inclusivas.

§ 2º O Conselho de Classe se reunirá, ordinariamente, uma vez a cada bimestre e, extraordinariamente, a qualquer tempo, por solicitação do diretor da unidade escolar ou de um terço dos membros desse colegiado.

§ 3º Cada unidade escolar elaborará as normas de funcionamento do Conselho de Classe em conformidade com as diretrizes da SEDF.

Subseção VII ***Dos Grêmios Estudantis***

Art. 36. As instituições educacionais devem estimular e favorecer a implementação e o fortalecimento de grêmios estudantis, como forma de desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos estudantes e como espaço de participação estudantil na gestão escolar.

Parágrafo único. A organização e o funcionamento do grêmio escolar serão estabelecidos em estatuto, a ser aprovado pelo segmento dos estudantes da respectiva unidade escolar.

CAPÍTULO V **DA DIREÇÃO ELEITA PELA COMUNIDADE ESCOLAR**

Art. 37. A direção das instituições educacionais será desempenhada pela equipe gestora composta por diretor e vice-diretor, supervisores e chefe de secretaria, conforme a modulação de cada escola, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais.

Art. 38. A escolha do diretor e do vice-diretor será feita mediante eleição, por voto direto e secreto, vedado o voto por representação, sendo vitoriosa a chapa que alcançar a maior votação, observado o disposto no art. 51.

Parágrafo único. O processo eleitoral obedecerá às seguintes etapas:

I – inscrição das chapas e divulgação dos respectivos Planos de Trabalho para Gestão da Escola junto à comunidade escolar;

II – eleição, pela comunidade escolar;

III – nomeação pelo Governador do Distrito Federal;

IV – participação dos eleitos em curso de gestão escolar oferecido pela SEDF, visando à qualificação para o exercício da função, exigida frequência mínima de setenta e cinco por cento.

Art. 39. O plano de trabalho de que trata o art. 38, parágrafo único, I, é condição indispensável à habilitação dos candidatos às eleições de diretor e vice-diretor e será defendido pelas chapas, perante a comunidade escolar, em sessão pública convocada pela Comissão Eleitoral Local.

Parágrafo único. O Plano de Trabalho para a Gestão da Escola deve explicitar os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros prioritários para a gestão dos candidatos e destacar os objetivos e as metas para melhoria da qualidade da educação, bem como as estratégias para preservação do patrimônio público e para a participação da comunidade no cotidiano escolar, na gestão dos recursos financeiros e no acompanhamento e na avaliação das ações pedagógicas.

Art. 40. Poderá concorrer aos cargos de diretor ou de vice-diretor o servidor ativo da carreira Magistério Público do Distrito Federal ou da Carreira Assistência à Educação Pública do Distrito Federal que comprove:

I – ter experiência no sistema de educação pública do Distrito Federal, como servidor efetivo, há, no mínimo, três anos e estar em exercício em unidade escolar vinculada à Diretoria Regional de Ensino na qual concorrerá;

II – no caso de professor, ter, no mínimo, três anos de exercício;

III – no caso de especialista em educação, ter, no mínimo, três anos de exercício em unidade escolar na condição de servidor efetivo;

IV – no caso de profissional da carreira Assistência à Educação, ter, no mínimo, três anos de exercício em unidade escolar na condição de servidor efetivo;

V – ter disponibilidade para o cumprimento do regime de quarenta horas semanais, com dedicação exclusiva para o exercício do cargo a que concorre;

VI – ser portador de diploma de curso superior ou formação tecnológica em áreas afins às carreiras Assistência à Educação ou Magistério Público do Distrito Federal;

VII – ter assumido o compromisso de, após a investidura no cargo de diretor ou vice-diretor, frequentar o curso de gestão escolar de que trata o art. 60.

§ 1º A candidatura a cargo de diretor ou de vice-diretor fica restrita, em cada eleição, a uma única unidade escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, na qual o servidor esteja atuando ou já tenha atuado.

§ 2º Ao menos um dos candidatos da chapa deverá ser professor da carreira Magistério Público do Distrito Federal, com pelo menos três anos em regência de classe.

§ 3º Não serão considerados habilitados os candidatos que se encontram na situação descrita no art. 1º, I, e, itens 1 a 10, f, g e h, da Lei Complementar federal nº 64, de 18 de maio de 1990.

Art. 41. Os diretores e vice-diretores eleitos nos termos desta Lei terão mandato de três anos, o qual se iniciará no dia 2 de janeiro do ano seguinte ao da eleição, permitida reeleição para um único período subsequente.

Art. 42. Em caso de vacância do cargo, substituirão o diretor, sucessivamente, o vice-diretor e o servidor que vier a ser indicado pelo Conselho Escolar para este fim.

Parágrafo único. Vagando os cargos de diretor e vice-diretor antes de completados dois terços do mandato, será convocada nova eleição pela SEDF, no prazo de vinte dias, na forma desta Lei, e os eleitos completarão o período dos antecessores.

Art. 43. A exoneração do diretor ou do vice-diretor somente poderá ocorrer motivadamente após processo administrativo, nos termos da lei que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos, assegurado o contraditório e a ampla defesa.

§ 1º O diretor e o vice-diretor terão a exoneração recomendada ao Governador do Distrito Federal, após deliberação de Assembleia Geral Escolar convocada pelo Conselho Escolar para este fim específico a partir de requerimento encaminhado ao presidente do Conselho, com assinatura de, no mínimo, cinquenta por cento dos representantes de cada um dos segmentos da comunidade escolar no colegiado.

§ 2º A Assembleia Geral Escolar de que trata o § 1º será realizada quinze dias após o recebimento do requerimento, sendo de maioria absoluta de cada um dos dois segmentos da comunidade escolar o quórum para a abertura dos trabalhos, e de maioria simples o quórum para deliberação.

Art. 44. Na hipótese de inexistência de candidato devidamente habilitado para compor chapa a fim de concorrer à eleição, a direção da unidade escolar será indicada pela SEDF, devendo o processo eleitoral ser repetido em até cento e oitenta dias e a direção eleita nesta hipótese exercer o restante do mandato.

Parágrafo único. Caso a unidade escolar não atinja o quórum mínimo na segunda tentativa de eleição, a equipe indicada pela SEDF deverá dirigir a unidade pelo restante do mandato.

Art. 45. Para cada unidade escolar recém-instalada, serão designados pela SEDF servidores para o exercício dos cargos de diretor e vice-diretor, devendo o processo eleitoral ser realizado em até cento e oitenta dias e a direção eleita nesta hipótese exercer o restante do mandato até a posse dos candidatos eleitos na eleição geral seguinte.

Parágrafo único. Na hipótese de criação de unidade escolar em ano de eleições gerais para diretor e vice-diretor, a equipe indicada na forma do caput permanecerá até a posse dos candidatos eleitos naquele processo eleitoral.

CAPÍTULO VI DO PROCESSO ELEITORAL

Art. 46. As eleições para Conselho Escolar e para diretor e vice-diretor das instituições educacionais, que ocorrerão no mês de novembro, serão convocadas pela SEDF por meio de edital publicado na imprensa oficial e terão ampla divulgação.

Art. 47. O processo eleitoral, que terá regulamentação única para toda a Rede Pública de Ensino, será coordenado por Comissão Eleitoral Central, designada pela SEDF e assim constituída:

- I – quatro representantes da SEDF;
- II – um representante da entidade representativa dos servidores da carreira Magistério Público do Distrito Federal;
- III – um representante da entidade representativa dos servidores da carreira Assistência à Educação Pública do Distrito Federal;
- IV – um representante do segmento de pais, mães ou responsáveis por estudantes;
- V – um representante de entidade representativa dos estudantes secundaristas do Distrito Federal.

§ 1º Não poderão compor comissão eleitoral candidatos a conselheiro escolar, a diretor ou a vice-diretor de instituições educacionais.

§ 2º São atribuições da Comissão Eleitoral Central, além das previstas na regulamentação desta Lei:

- I – estabelecer a regulamentação única de que trata o caput e acompanhar sua implementação;
- II – organizar o pleito;
- II – atuar como instância recursal das decisões das Comissões Eleitorais Locais.

Art. 48. Em cada unidade escolar haverá uma Comissão Eleitoral Local constituída paritariamente por representantes da comunidade escolar, com as seguintes atribuições:

- I – inscrever os candidatos;
 - II – organizar as apresentações e debates dos Planos de Trabalho para a Gestão da Escola;
 - III – divulgar edital com lista de candidatos, data, horário, local de votação e prazos para apuração e para recursos;
 - IV – designar mesários e escrutinadores, credenciar fiscais indicados pelos respectivos candidatos ou chapas concorrentes e providenciar a confecção de cédulas eleitorais;
 - V – cumprir e fazer cumprir as normas estabelecidas no regimento eleitoral;
 - VI – homologar as listas a que se refere o art. 49 desta Lei.
- Parágrafo único.* O Conselho Escolar designará os integrantes da Comissão Eleitoral Local.

Art. 49. Os eleitores de cada segmento constarão de lista elaborada pela secretaria escolar, a qual será encaminhada às comissões eleitorais e, quando solicitado, ao Conselho Escolar.

§ 1º A lista de que trata o caput será tornada pública pela Comissão Eleitoral Local, em prazo não inferior a vinte dias da data da eleição.

§ 2º Os pais, mães ou responsáveis habilitados votarão independentemente de os seus filhos terem votado.

Art. 50. O quórum para eleição de diretor e vice-diretor e Conselho Escolar em cada unidade escolar será de:

I – cinquenta por cento para o conjunto constituído pelos eleitores integrantes da carreira Magistério Público do Distrito Federal, da carreira Assistência à Educação Pública do Distrito Federal e dos professores contratados temporariamente, conforme o art. 3º, VI a VIII;

II – dez por cento para o conjunto constituído pelos eleitores integrantes dos segmentos dos estudantes e dos pais, mães ou responsáveis, conforme o art. 3º, I a V.

§ 1º Não atingido o quórum para a eleição de diretor e vice-diretor, a unidade escolar terá sua direção indicada pela SEDF e nova eleição será realizada em até cento e oitenta dias.

§ 2º Realizada nova eleição nos termos do § 1º e persistindo a falta de quórum, a SEDF indicará a direção da unidade escolar que exercerá o restante do mandato.

§ 3º Não atingido o quórum para a eleição do Conselho Escolar, a SEDF organizará nova eleição em até cento e oitenta dias, repetindo-se o procedimento tantas vezes quantas forem necessárias, ressalvado o ano em que ocorrerem eleições gerais nos termos desta Lei.

Art. 51. Nas eleições para diretor e vice-diretor e para Conselho Escolar, os votos serão computados, paritariamente, da seguinte forma:

I – cinquenta por cento para o conjunto constituído pelos integrantes efetivos das carreiras Magistério Público do Distrito Federal e Assistência à Educação Pública do Distrito Federal e professores contratados temporariamente, conforme o art. 3º, VI a VIII;

II – cinquenta por cento para o conjunto constituído pelo segmento dos estudantes e dos pais, mães ou responsáveis por estudantes, conforme o art. 3º, I a V.

Art. 52. Na hipótese de empate, terá precedência:

I – a chapa em que o candidato a diretor apresentar maior tempo de efetivo exercício na unidade escolar para a qual esteja concorrendo;

II – o candidato a vaga de conselheiro escolar que contar com mais tempo como integrante na respectiva comunidade escolar.

Parágrafo único. Persistindo o empate, terá precedência o candidato mais idoso.

Art. 53. Durante o período de campanha eleitoral, são vedados:

I – propaganda de caráter político-partidário;

II – atividades de campanha antes do tempo estipulado pela Comissão Eleitoral Central;

III – distribuição de brindes ou camisetas;

IV – remuneração ou compensação financeira de qualquer natureza;

V – ameaça, coerção ou qualquer forma de cerceamento de liberdade.

Art. 54. Sem prejuízo das demais sanções cabíveis previstas na legislação, o descumprimento das vedações dispostas no art. 53 será punido com as seguintes sanções:

I – advertência escrita, no caso previsto no inciso II;

II – suspensão das atividades de campanha por até cinco dias, no caso previsto no inciso III;

III – perda da prerrogativa de que trata o art. 62, no caso de reincidência das condutas previstas nos incisos II e III;

IV – exclusão do processo eleitoral corrente, nos casos previstos nos incisos I e IV e na reincidência das condutas previstas nos incisos II e III, na hipótese de a sanção prevista no inciso III deste artigo já ter sido aplicada;

V – proibição de participar, como candidato, dos processos eleitorais de que trata esta Lei por período de seis anos no caso previsto no inciso V.

§ 1º As sanções previstas nos incisos I e II serão aplicadas pela Comissão Eleitoral Local a que se refere o art. 48 e as sanções previstas nos incisos de III a V serão aplicadas pela Comissão Eleitoral Central.

§ 2º Das sanções aplicadas pela Comissão Eleitoral Local caberá recurso à Comissão Eleitoral Central.

§ 3º Das sanções aplicadas pela Comissão Eleitoral Central caberá recurso ao Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal.

§ 4º Os recursos serão recebidos com efeito suspensivo e serão analisados e julgados no prazo máximo de três dias úteis.

CAPÍTULO VII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 55. Esta Lei aplica-se a todas as instituições educacionais, de todos os níveis, mantidas pela SEDF, inclusive a Escola da Natureza, a Escola de Meninas e Meninos do Parque, a Escola do Parque da Cidade, as Escolas Parques, os Centros Interescolares de Línguas e outras escolas de modalidades especiais, preservadas as especificidades dessas instituições, na forma do regulamento.

Art. 56. Até seis meses após a publicação da lei que instituir o Plano Nacional de Educação, realizar-se-á a Conferência Distrital de Educação.

Art. 57. Na primeira investidura de membros do Conselho de Educação do Distrito Federal após a regulamentação desta Lei, metade dos conselheiros representantes do Poder Executivo, excetuados os membros natos, e metade dos demais conselheiros cumprirão mandato de dois anos.

Parágrafo único. A primeira investidura ocorrerá após o término do mandato dos atuais conselheiros.

Art. 58. O Poder Executivo encaminhará à Câmara Legislativa do Distrito Federal, no prazo de cento e oitenta dias, projeto de lei definindo as competências do Conselho de Educação do Distrito Federal.

Art. 59. A SEDF promoverá ampla divulgação dos processos eletivos.

Art. 60. A SEDF oferecerá cursos de qualificação de, no mínimo, cento e oitenta horas aos diretores e vice-diretores eleitos, considerando os aspectos políticos, administrativos, financeiros, pedagógicos, culturais e sociais da educação no Distrito Federal.

Art. 61. A SEDF oferecerá curso de formação aos conselheiros escolares, conforme previsão do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Ministério da Educação ou de outra ação criada para este fim.

Art. 62. Nas quatro semanas que antecederem o pleito eleitoral, o candidato da carreira Magistério Público do Distrito Federal será liberado por dois horários de coordenação pedagógica por semana, e o da carreira Assistência à Educação do Distrito Federal será liberado de metade da sua jornada diária de trabalho duas vezes por semana.

Art. 63. Os candidatos em regência de classe, em função administrativa ou de gestão serão liberados de suas atividades vinte e quatro horas antes do pleito eleitoral.

Art. 64. O primeiro processo eleitoral para escolha dos dirigentes escolares deverá ocorrer até seis meses após a publicação desta Lei, e os seguintes ocorrerão sempre no mês de novembro do ano de realização das eleições de que trata esta Lei.

§ 1º A posse dos eleitos no pleito de que trata o caput ocorrerá até trinta dias após a homologação dos resultados pelo Secretário de Estado de Educação.

§ 2º O mandato dos primeiros diretores, vice-diretores e membros dos Conselhos Escolares eleitos com base nesta Lei se encerrará em dezembro de 2013, e a eleição para o mandato seguinte ocorrerá no mês de novembro de 2013.

§ 3º A direção das instituições educacionais coordenará o processo de formação da Comissão Eleitoral Local para o primeiro processo eleitoral, observado o disposto no art. 48.

§ 4º As eleições para diretor e vice-diretor, bem como para o Conselho Escolar, deverão ser realizadas em dias letivos.

§ 5º As eleições dos Centros de Línguas e Escolas Parques serão realizadas na escola de origem do estudante.

Art. 65. O Conselho de Educação do Distrito Federal, no prazo de cento e oitenta dias a contar da publicação desta Lei, promoverá a adequação de suas resoluções à legislação vigente.

Art. 66. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 67. Revogam-se as disposições em contrário, especialmente a Lei nº 2.383, de 20 de maio de 1999, e os arts. 1º a 23 e 27 a 30 da Lei nº 4.036, de 25 de outubro de 2007.

Brasília, 7 de fevereiro de 2012
124º da República e 52º de Brasília

AGNELO QUEIROZ

Este texto não substitui o publicado no *Diário Oficial do Distrito Federal*, de 8/2/2012.

ANEXO ÚNICO

COMPOSIÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES (Parágrafo único do art. 24)

Classificação das instituições educacionais de acordo com o número de estudantes	Número de membros do Conselho Escolar					
	Equipe Gestora (Direção)	Segmentos da Comunidade Escolar				
		Carreira Magistério / Especialistas	Carreira Assistência	Estudantes	Pais ou Responsáveis	Total de Conselheiros
Até 500	01	01	01	01	01	05
De 501 a 1000	01	02	02	02	02	09
De 1001 a 2000	01	03	03	03	03	13
De 2001 a 3000	01	04	04	04	04	17
Acima de 3000	01	05	05	05	05	21

